

**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Wanderléia Lopes Libório Figueiredo**

**PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA EM  
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE DIAMANTINA: mais tempo de uma outra  
educação?**

**Diamantina**

**2017**



**Wanderléia Lopes Libório Figueiredo**

**PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA EM  
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE DIAMANTINA: mais tempo de uma outra  
educação?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGED) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa

**Diamantina  
2017**

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM  
Bibliotecário Anderson César de Oliveira Silva, CRB6 – 2618.

F469p

Figueiredo, Wanderléia Lopes Libório

Projeto Escola de Tempo Integral como política pública em escolas de educação básica de Diamantina: mais tempo de uma outra educação? / Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. – Diamantina, 2017.

181 p. : il.

Orientadora: Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa

Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

1. Educação básica. 2. Política educacional. 3. Projeto Escola de Tempo Integral. I. Costa, Maria do Perpétuo Socorro de Lima. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

**CDD 372**

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

WANDERLÉIA LOPES LIBÓRIO FIGUEIREDO

**PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA EM  
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE DIAMANTINA: mais tempo de uma outra  
educação?**

Dissertação apresentada ao  
PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
- *STRICTO SENSU*, Nível  
MESTRADO, como parte dos  
requisitos para obtenção do título  
de MAGISTER SCIENTIAE EM  
EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do  
Perpétuo Socorro de Lima Costa

Data da aprovação: 06/10/2017

Prof.<sup>a</sup> Kyrleys Pereira Vasconcelos – UFVJM

Prof. Dr. Wellington de Oliveira – UFVJM

Prof. Dr. Flávio César Freitas Vieira – UFVJM

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa - UFVJM

**DIAMANTINA**



*Às minhas filhas  
Júlia e Laura.*





## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por iluminar a minha inteligência e fortificar a minha vontade;

À minha família, em especial ao meu marido Gil e às minhas filhas Júlia e Laura, por compreenderem as inúmeras ausências (física e mental) e ainda me proporcionarem apoio emocional;

À Fanne, pelo estímulo, constante suporte e por entender os meus desabafos;

À Viviane Pedrosa, pelo apoio e por flexibilizar a minha jornada de trabalho para que eu pudesse me dedicar aos estudos;

Aos professores das diferentes disciplinas do Curso de Mestrado, em especial à orientadora Prof.<sup>a</sup> Socorro, pela responsabilidade assumida e contribuição com o desenvolvimento desta pesquisa durante todo o seu percurso;

À SRE Diamantina, em especial às analistas educacionais Eliana, Rosilene e Leidiane, por oportunizar o acesso às informações que subsidiaram esta dissertação;

À Direção e aos demais funcionários das escolas pesquisadas, pela receptividade e colaboração com a realização deste estudo;

Aos professores membros das bancas do Seminário I, Seminário II, Qualificação e Defesa, que apesar dos vários compromissos acadêmicos, dedicaram seu precioso tempo na leitura e criteriosas sugestões;

E por fim, a todos aqueles que, embora não mencionados explicitamente, de diferentes maneiras contribuíram para o encerramento de mais esta etapa na minha trajetória acadêmica e que agora dividem comigo a felicidade proporcionada por este momento.



Se a educação de cada homem tivesse por base não uma porção restrita dos conhecimentos humanos, mas a sua totalidade, veríamos desaparecer as funestas divergências sobre os grandes problemas de princípio, que atrasaram de forma considerável o progresso da humanidade.

Paul Robin



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG, a sua trajetória, bem como analisar se o “mais tempo” nestas escolas ressignifica mais tempo de uma outra educação, na percepção dos profissionais envolvidos no Projeto. Este estudo teve como recorte temporal o período de 2008 a 2016. Para conduzir esta investigação, a metodologia utilizada envolveu a pesquisa qualitativa, tendo como procedimentos o estudo de caso, a pesquisa bibliográfica e a documental, além do instrumento metodológico da entrevista semiestruturada com os envolvidos no Projeto. O aporte teórico desta pesquisa foi norteado por autores que abordam a temática da educação integral/tempo integral como política pública, dentre eles: ARROYO (1998, 2000, 2006, 2012), CAVALIERE (2002, 2007), GUARÁ (2006), MOLL (2004, 2009, 2012), MORAES (2013) e TEIXEIRA (1969, 1976, 1999). A discussão e a interpretação dos dados coletados foram realizadas mediante a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). Como resultado, este estudo concluiu que os projetos e programas relacionados à educação integral nas escolas pesquisadas estão em processo de implementação, mas ainda não estão consolidados conforme as diretrizes estabelecidas pela SEE/MG. O tempo a mais nestas escolas, do PROETI ao PEI, ainda não significa mais tempo de uma outra educação, mas uma importante experiência da ampliação da jornada de permanência diária dos alunos, tendo em vista o caráter assistencialista desempenhado por estes projetos. Estima-se que o resultado desta pesquisa possa contribuir para reflexões acerca da implantação e funcionamento dos projetos e programas educacionais com ampliação de jornada escolar diária, servindo de subsídios para implantação em outras escolas, e principalmente, direcionando um olhar mais atento para as dificuldades apontadas, bem como para as possibilidades de desenvolvimento de atividades que realmente sejam traduzidas em mais educação, entendida como educação integral.

**Palavras-chave:** Educação básica. Política educacional. PROETI.



## ABSTRACT

This research has as main objective to investigate the implantation of the School of Integral Time Project (PROETI) as a public policy in primary schools in Diamantina-MG, its trajectory, as well as to analyze if the "more time" in these schools re-signifies more time of another education, in the perception of the professionals involved in the Project. This study had as a temporary clipping the period from 2008 to 2016. In order to conduct this research, the methodology used involved qualitative research, having as procedures the case study, bibliographical and documentary research, besides the methodological instrument of the semi-structured interview with those involved in the Project. The theoretical contribution of this research was guided by authors who approach the theme of integral education / full time as public policy, among them: ARROYO (1998, 2000, 2006, 2012), CAVALIERE (2002, 2007), GUARÁ (2006), MOLL (2004, 2009, 2012), MORAES (2013) and TEIXEIRA (1969, 1976, 1999). The discussion, as well as the interpretation of the data collected, were carried out through content analysis from the perspective of Bardin (2011). As a result, this study concluded that the projects and programs related to integral education in the schools surveyed are in the process of being implemented, but are not yet consolidated according to the guidelines established by the SEE / MG. The longer time in these schools, from PROETI to PEI, still does not mean more time for another education, but an important experience of extending the students' daily stay, in view of the assistentialist character played by these projects. It is estimated that the results of this research may contribute to reflections on the implementation and functioning of educational projects and programs with an increase in the daily school day, serving as subsidies for implantation in other schools, and especially, directing a closer look at the difficulties pointed out, as also for the possibilities of developing activities that really translate into more education, understood as integral education.

**Key words:** Basic education. Educational policy. PROETI.





## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Bairro Rio Grande (A) e Bairro da Palha (B).....	94
Mapa 1 - Municípios que abrangem as escolas da circunscrição SRE Diamantina .....	81
Mapa 2 - Zoneamento morfológico-funcional de Diamantina .....	90
Quadro 1 - Sugestão de Matriz Curricular - Oficinas - Escola de Tempo Integral .....	73
Quadro 2 - Sugestões de lanches para os alunos do PROETI .....	78
Quadro 3 - Sugestões de almoço para os alunos do PROETI .....	79
Quadro 4 - Sugestão de grade de 30 horas para os alunos do PROETI - Anos iniciais do Ensino Fundamental .....	112
Quadro 5 - Sugestão de grade de 30 horas para os alunos do PROETI - Anos finais do Ensino Fundamental .....	113
Quadro 6 - Eixos formativos e atividades oferecidas aos alunos do PEI.....	114
Tabela 1 - Escolas que possuem turmas de tempo integral: SRE Diamantina, ano 2016.....	85
Tabela 2 - Escolas localizadas na sede de Diamantina que possuem turmas de tempo integral .....	88
Tabela 3 - Quantidade de turmas e de alunos da Escola Diamante matriculados no PROETI, PETI e PEI no período de 2008 a 2016.....	109
Tabela 4 - Quantidade de turmas e de alunos da Escola Ouro matriculados no PROETI, PETI e PEI no período de 2008 a 2016.....	109



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABE	Associação Brasileira de Educação
AIT	Associação Internacional dos Trabalhadores
AMP AE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
ATB	Assistente Técnico da Educação Básica
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIEP's	Centros de Educação Pública
CRAS	Centro de Referência e Assistência Social
DIVEP	Divisão de Equipe Pedagógica
DRE	Delegacia Regional de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPIL	Escola profissional Irmã Luíza
EVCA	Escola Viva, Comunidade Ativa
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais em Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PATI	Projeto Aluno de Tempo Integral
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE/MG	Plano Decenal de Educação de Minas Gerais
PEI	Programa Educação Integral
PETI	Projeto Educação em Tempo Integral
PEUB	Professor de Ensino de Uso da Biblioteca
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral
PSF	Posto de Saúde Familiar
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NA DÉCADA DE 1930 ....</b>	<b>29</b>
2.1 A educação integral como política pública .....	40
2.1.1 Anísio Teixeira e a concretização da ideia de Educação Integral: O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) .....	41
2.1.2 A educação integral à luz da legislação brasileira .....	47
<b>3 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MINAS GERAIS .</b>	<b>51</b>
3.1 Ciclo Básico de Alfabetização (CBA).....	51
3.2 Sistema de Ciclos de Formação Humana .....	56
3.3 Projeto Aluno em Tempo Integral (PATI) .....	59
3.4 Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) .....	62
3.5 Projeto Educação em Tempo Integral (PETI) .....	64
3.6 Programa Educação Integral (PEI) .....	67
<b>4 O PROETI NA SRE DIAMANTINA .....</b>	<b>71</b>
4.1 O PROETI nos documentos oficiais da SEE/MG .....	71
4.1.1 Orientações para a alimentação escolar dos alunos do PROETI .....	77
4.2 Contexto de inserção da política de tempo/educação integral na SRE Diamantina ..	79
4.3 Focalizando as escolas pesquisadas .....	88
4.3.1 Escola Diamante .....	91
4.3.2 Escola Ouro .....	93
<b>5 O PROETI NAS ESCOLAS CAMPO DE PESQUISA .....</b>	<b>97</b>
5.1 Limites e desafios na implantação do PROETI .....	97
5.1.1 Nos relatos da analista educacional da SRE Diamantina .....	98
5.1.2 Nos relatos dos profissionais das escolas pesquisadas .....	100
5.2 Funcionamento das turmas.....	107
5.2.1 Organização das turmas .....	107
5.2.2 Perfil dos alunos .....	110
5.2.3 Atividades desenvolvidas.....	111

5.2.4 Frequência dos alunos .....	115
5.2.5 Parcerias .....	117
5.2.6 Interação .....	118
 6 EDUCAÇÃO (DE/EM TEMPO) INTEGRAL NAS ESCOLAS PESQUISADAS NA CONCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NO PROJETO: MAIS TEMPO DE UMA OUTRA EDUCAÇÃO? .....	121
6.1 O caráter assistencialista dos projetos de tempo integral nas escolas Ouro e Diamante: do PROETI ao PEI .....	132
 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	139
 REFERÊNCIAS.....	145
 ANEXO A - COLETA DOCUMENTAL SRE DIAMANTINA .....	155
ANEXO B - COLETA DOCUMENTAL EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE DIAMANTINA QUE PARTICIPAM DO PROETI .....	156
ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	158
ANEXO D - ROTEIRO DA ENTREVISTA .....	160
ANEXO E - ROTEIRO DA ENTREVISTA .....	162
ANEXO F - TCLE - Analista Educacional da SRE Diamantina .....	165
ANEXO G - TCLE - Inspetor Educacional da SRE Diamantina.....	167
ANEXO H- TCLE – Diretor da Escola Estadual Prof. <sup>a</sup> Gabriela Neves .....	169
ANEXO I - TCLE – Diretor da Escola Estadual Prof. José Augusto Neves.....	171
ANEXO J - TCLE – Coordenador do PROETI na E. E. Prof. <sup>a</sup> Gabriela Neves .....	173
ANEXO K - TCLE – Coordenador do PROETI na E. E. Prof. José Augusto Neves....	175
ANEXO L - TCLE – Professor dos alunos do PROETI na E. E. Prof. <sup>a</sup> Gabriela Neves .....	177
ANEXO M - TCLE – Professor dos alunos do PROETI na E. E. Prof. José Augusto Neves .....	179
ANEXO N - Autorização para uso da Instituição Co-participante.....	181

## 1 INTRODUÇÃO

A temática da educação integral no Brasil vem ganhando espaço nos debates públicos, principalmente nas últimas décadas, ganhando, pouco a pouco, uma nova configuração, na tentativa de enfrentar o desafio de romper com as marcas da complexidade da educação ofertada em turnos parciais.

As mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no mundo moderno impulsionaram a implantação e implementação de políticas educacionais voltadas para a formação integral de crianças e adolescentes, por meio de redes socioeducativas e a articulação entre a escola e outros setores da sociedade.

As políticas públicas educacionais, em sua grande maioria, são traduzidas em propostas de inovação do ensino que resultam, muitas vezes, em mudanças de paradigmas de ensino e aprendizagem, práticas pedagógicas, reformas curriculares, formas de avaliação, bem como toda a organização do tempo e do espaço escolares. Essas mudanças são alicerçadas pelo desejo dos educadores em impulsionar o processo de democratização do ensino, atendimento à demanda de novos saberes e busca pela qualidade do ensino.

A ação da Educação Integral na legislação vigente reflete a luta em prol de uma educação de qualidade para todos, de forma laica, gratuita e obrigatória, com concepções e práticas de educação integral, de maneira a reestruturar a escola com vistas a uma aprendizagem não restrita à instrução, mas que o aluno tenha oportunidades completas de vida.

A educação integral espelha o avanço da consciência do direito a mais tempo de educação, já que o tempo de escola da forma tradicional, parcial, em um único turno, é muito curto. No entanto, há de se atentar para o fato de que não basta simplesmente mais tempo da mesma escola, da mesma educação. A educação integral não deve e não pode ser entendida apenas como ampliação do tempo, mas como uma política afirmativa do direito da criança e do adolescente a um justo viver, com a possibilidade de “[...] reorganizar com radicalidade os tempos-espacos do viver a infância-adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver, ao menos na totalidade dos tempos-espacos escolares” (ARROYO, 2012, p. 43).

Nesse contexto, faz-se necessário primeiramente evidenciar que as terminologias “educação integral” e “educação de/em tempo integral” não possuem o mesmo significado, tendo em vista que a ampliação do tempo escolar não significa propriamente a oferta de uma educação integral.

A educação integral está diretamente ligada à formação integral do indivíduo, com vivências e experiências, com possibilidades completas de saberes (ARROYO, 2012). Esta concepção de educação remete ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas articuladas no processo educativo. Conforme destaca Paiva (2014),

O significado da expressão ‘educação integral’ é polissêmico quanto à sua definição, uma vez que ao longo da história, encontramos diferentes interpretações acerca desta educação para o indivíduo, com objetivos político-ideológicos distintos. Podemos afirmar que, numa perspectiva sócio-histórica, a educação integral é associada à formação humana, em seu sentido mais amplo. (PAIVA, 2014, p. 1-2).

Já a educação de/em tempo integral refere-se à ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, em que o currículo escolar formal é complementado com atividades diversificadas no contraturno da escola. Trata-se de uma proposta que visa à garantia dos direitos, à proteção e à inclusão social de crianças e adolescentes, objetivando a melhoria da qualidade da educação ofertada na rede pública de ensino.

Sendo assim, educação integral e educação ofertada em tempo integral estão correlacionadas, no sentido de que o mais tempo na escola possa ser traduzido em mais tempo de educação. Isso porque a implantação de programas em escolas de tempo integral, ou seja, a ampliação da jornada escolar, só terá sentido se o horário expandido representar mais oportunidades de acesso a aprendizagens significativas para a formação humana. Conforme destaca Arroyo (1988, p. 4), “[...] na história da educação, quando não se fala apenas em escola, mas em escola de tempo integral, está se pensando em propostas de educação e formação integral”.

Importante salientar também que a concepção de educação integral vai muito além do espaço e do tempo escolar, já que a educação com vistas à formação integral do indivíduo pressupõe conhecimentos complementares e saberes múltiplos, considerando que todo e qualquer lugar gera conhecimento.

O atual Programa Mais Educação, do governo federal, tem como identidade seu aspecto estruturante de modificação da rotina da escola, para não incorrer em simplesmente um aumento do tempo, mas na reorganização e ressignificação dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, objetivando o acesso a uma educação de qualidade.

Em Minas Gerais, foram vários os projetos educacionais implantados nas últimas décadas, em busca de melhores resultados e melhoria da qualidade da educação ofertada no estado. Dentre eles, destacam-se os projetos relacionados à formação completa dos alunos, cerne da educação integral, na respectiva ordem de implantação: o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), o Sistema de Ciclos de Formação Humana, o Projeto Aluno de Tempo



Integral (PATI), o Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI), o Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (PETI) e o atual Programa Educação Integral (PEI).

O CBA foi implantado em escolas de educação básica do estado de Minas Gerais em 1985, com a finalidade de combater ou pelo menos minimizar o problema do fracasso escolar através da repetência e da evasão dos alunos. Funcionou durante 12 anos com um aumento do tempo de alfabetização das crianças de forma sequencial e ininterrupta nos primeiros anos escolares.

O CBA foi reformulado, dando origem ao Sistema de Ciclos de Formação Humana, implantado em 1997. Este Sistema de Ciclos já demonstrava uma tímida preocupação com a estrutura escolar, referente à organização do tempo e do espaço escolares. Objetivava promover o aluno dentro do mesmo ciclo, sem reprovações e com vistas à formação humana dos alunos da rede pública mineira.

As outras quatro propostas, denominadas Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI), Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI), Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral e o atual Programa Educação Integral, foram implantadas de forma sucessiva, reformulando os requisitos e as diretrizes relacionados à ampliação da jornada escolar, com o intuito de oportunizar a formação e a educação integral aos alunos. No entanto, torna-se imperativo assegurar que o tempo estendido na escola seja qualitativo, ou seja, que o tempo a mais seja refletido em oportunidades de saberes, numa perspectiva de formação integral do indivíduo.

A principal razão para este estudo é a relevância do tema, dada à necessidade imperiosa da implementação da educação integral como política pública educacional na rede estadual de Minas Gerais, na qual o tempo e o espaço dialoguem com o saber e o viver, objetivando a formação do indivíduo na sua integralidade.

Como professora, por formação acadêmica e por paixão, atuei em escolas de educação básica na rede pública durante os anos de 1989 a 2010, na maior parte destes anos na cidade de Diamantina-MG, mas não tive a oportunidade de conhecer na prática as atividades dos projetos relacionados à ampliação do tempo de permanência diária dos alunos nas escolas onde eu lecionava.

Após este período, afastada das salas de aula, mas nunca da área da educação, continuei vivenciando o dia-a-dia dos desafios enfrentados pelo sistema educacional público nas duas últimas décadas e sentindo a necessidade de mudanças na formação das crianças e adolescentes nas escolas públicas da rede estadual de educação básica. Assim, encontrei uma oportunidade ímpar para aprofundar os estudos na área da educação integral, considerando a

implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) em escolas estaduais de educação básica da cidade de Diamantina-MG.

Dentre as escolas públicas do estado de Minas Gerais, destacam-se sete escolas de educação básica localizadas na cidade de Diamantina-MG, que fizeram adesão ao PROETI, conforme dados fornecidos pela Superintendência Regional de Ensino de Diamantina. Dentre elas, optei por acompanhar duas delas, tendo em vista que foram as escolas que implantaram o Projeto em 2008 e que mantiveram as turmas de tempo integral até o ano de 2016 e também na atualidade.

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar, nas escolas selecionadas, a implantação do PROETI como política pública educacional, a sua trajetória, bem como analisar se o “mais tempo” nas turmas pertencentes ao PROETI ressignifica mais tempo de uma outra educação, na percepção dos profissionais envolvidos no Projeto. Este estudo teve como recorte temporal o período de 2008 a 2016.

No intuito de aprofundar os estudos sobre a problemática acerca da ampliação do tempo escolar como ampliação dos direitos e espaços educativos, foram formulados os seguintes objetivos específicos, que direcionaram esta pesquisa: Identificar na SRE Diamantina as escolas públicas de educação básica da cidade de Diamantina-MG que aderiram ao PROETI; verificar como as escolas de educação básica de Diamantina-MG se organizaram para a adesão e implementação do PROETI; identificar as dificuldades encontradas para a implantação do PROETI nestas escolas; mostrar como se deu a trajetória do PROETI ao PEI nas escolas selecionadas; e analisar se o “mais tempo” nas turmas pertencentes ao PROETI ressignifica mais tempo de uma outra educação, na percepção dos profissionais envolvidos no Projeto.

Instigada por esta problemática e movida pelo interesse em aprofundar os estudos e conhecer mais de perto o funcionamento dos projetos de educação/tempo integral nas escolas de Diamantina-MG, delinee os caminhos metodológicos pelos quais deveria trilhar para viabilizar a presente investigação.

Etimologicamente, metodologia refere-se ao estudo dos caminhos e dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica. Para Fonseca (2002), *methods* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação. Em outras palavras, metodologia significa o estudo da organização e dos caminhos a serem percorridos para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência.

De maneira mais abrangente, Minayo (2007, p. 44) assim define metodologia:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Como atividade preponderante da metodologia, a pesquisa inicia-se com uma dúvida ou uma pergunta, para a qual se busca uma resposta. Segundo Gil (2007, p. 17), pesquisa é definida como o “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados”.

Para conduzir esta proposta, a metodologia utilizada envolveu a pesquisa qualitativa, dada à especificidade do objeto de estudo, envolvendo escolas de educação básica da cidade de Diamantina-MG que possuem turmas que participam do PROETI. Para Minayo (2001, p.14), a pesquisa qualitativa preocupa-se “[...] com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Esta abordagem da pesquisa qualitativa tem alcançado um grande campo de atuação na Psicologia e também na área da Educação.

Quanto à natureza, adotou-se a pesquisa básica, que objetiva compreender, descrever e explicar os fenômenos do objeto pesquisado, neste caso, sobre a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral, sua trajetória e reformulações, gerar conhecimentos novos e úteis, sem previsão de aplicação prática (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

No tocante aos objetivos, optou-se pela pesquisa exploratória com o intuito de proporcionar uma maior familiaridade com o tema pesquisado (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), neste estudo a educação integral, e com os fenômenos relativamente desconhecidos, obter informações sobre a possibilidade de levar adiante uma investigação mais completa sobre o contexto particular da vida real, de forma a tornar o tema mais explícito e estabelecer prioridades para outras investigações (SAMPIERI *et al.*, 2006). Também Gil (2007) comunga com o mesmo entendimento e ainda salienta que a pesquisa exploratória classifica-se como pesquisa bibliográfica e estudo de caso, envolvendo levantamento bibliográfico, entrevista e análise de exemplos que proporcionam a compreensão.

As pesquisas qualitativas possuem características multimetodológicas devido à grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Desta maneira, para o

desenvolvimento desta pesquisa, foram adotados como procedimentos o estudo de caso, a pesquisa bibliográfica e a documental, buscando analisar a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública nas escolas de educação básica de Diamantina, sua trajetória e reformulações, no período compreendido entre 2008 e 2016.

O procedimento do estudo de caso é amplamente utilizado nas ciências médicas e sociais e em especial na Educação, tem, comumente, a escola como campo de pesquisa.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe.

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002, p. 33).

A pesquisa bibliográfica foi utilizada com vistas a um substancial embasamento teórico e estruturação dos conceitos não só da temática central abordada, como também de outros assuntos relacionados a algum ponto da pesquisa, com a finalidade de elucidá-lo. Para esta fundamentação teórica, foram utilizadas referências de autores considerados de grande relevância para as questões demandadas. Tratou-se de um estudo sistematizado através do levantamento de referências teóricas analisadas e publicadas, sejam impressos ou eletrônicos, tais como livros, artigos científicos, revistas, cartilhas, jornais, páginas na Internet.

Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa documental também foi utilizada para direcionar este estudo, representando um procedimento metodológico de grande relevância para esta pesquisa, tendo em vista a necessidade de obtenção de informações e dados referentes ao PROETI. Para o embasamento legal, foi utilizada a legislação referente à temática da educação integral no âmbito federal e estadual, além de outros preceitos legais relacionados ao tema da pesquisa. Foram utilizados os documentos constantes nos arquivos impressos e eletrônicos, tais como relatórios, diários de classe, pastas de correspondências, Projeto Político Pedagógico (PPP), Relatório do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), dentre outros. O recurso da coleta documental de dados foi realizado tanto na Superintendência Regional de Ensino de

Diamantina, principalmente na Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP), como também nas escolas de educação básica da cidade de Diamantina que possuem turmas pertencentes a este Projeto.

Para a realização desta coleta documental de dados sobre o PROETI, foram realizadas também constantes visitas *in loco* na SRE Diamantina e nas escolas selecionadas, durante o período compreendido entre o primeiro semestre de 2015, quando o projeto desta pesquisa ainda estava sendo elaborado, até o início deste segundo semestre de 2017, para obtenção de informações e dados referentes ao procedimento de implantação e funcionamento do PROETI, bem como a sua trajetória e reformulações em outros projetos (Projeto Educação em Tempo Integral e, posteriormente, em Programa Educação Integral). No entanto, as visitas se concentraram mais nas escolas Ouro e Diamante, por serem as duas escolas selecionadas e definidas como foco desta pesquisa.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Para direcionar este estudo na obtenção das informações e dados sobre o PROETI nas escolas pesquisadas, foi também utilizada, como instrumento metodológico, a entrevista semiestruturada, que consiste em um roteiro de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma determinada ordem, no qual o entrevistador tem a liberdade de acrescentar outras perguntas para obter mais informações sobre o assunto abordado (SAMPIERI, 2006).

Os roteiros das entrevistas foram organizados levando em consideração as categorias de análise do estudo evidenciadas nos objetivos da pesquisa, bem como o profissional entrevistado, já que os sujeitos da pesquisa exercem funções diferentes nas instituições pesquisadas.

As referidas entrevistas realizadas somaram um total de 10, compreendendo os seguintes sujeitos: 02 analistas educacionais da SRE Diamantina, 04 profissionais da Escola Ouro (01 inspetor, 01 diretor, 01 coordenador e 01 professor) e 04 profissionais da Escola Diamante (01 inspetor, 01 diretor, 01 coordenador e 01 professor). Faz-se necessário esclarecer que os sujeitos desta pesquisa, a quem foram direcionadas as entrevistas semiestruturadas são profissionais que estão diretamente envolvidos com os projetos de

educação integral nestas duas escolas pesquisadas, desde a implantação em 2008, até o ano de 2016.

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que representa uma série de vantagens. (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 30).

As entrevistas semiestruturadas foram previamente agendadas e autorizadas pelos entrevistados mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram evidenciados, além do convite para a participação, os objetivos da pesquisa, forma, riscos e benefícios da mesma e a autorização para a publicação dos dados em eventos e pesquisas futuras, garantindo o anonimato e o sigilo referente à participação do profissional entrevistado. Seguindo este propósito, todos os entrevistados nesta pesquisa foram referenciados no texto por meio de nomes fictícios, para evitar exposição e constrangimentos.

As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre 05/12/2016 a 08/05/2017, com duração de aproximadamente duas horas cada uma e realizadas em salas reservadas nas instituições de lotação de cada entrevistado, para garantia do sigilo das informações e privacidade dos sujeitos recrutados, estando todos eles cientes de que, a qualquer momento, poderiam optar em não responder à(s) pergunta(s) ou solicitarem o fim da entrevista durante a sua realização.

Após prévio consentimento dos entrevistados, os depoimentos foram gravados em equipamento gravador de voz digital e também em aparelho de telefone celular, para garantir a fidedignidade dos dados, e transcritas após, pela própria pesquisadora, com o objetivo de apreender e compreender as declarações acerca da implantação, funcionamento e trajetória do PROETI nas escolas foco desta pesquisa.

O processo de análise dos dados coletados no decorrer desta pesquisa foi realizado mediante a análise de conteúdo, que consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48)

Flick (2009, p. 13) considera que “às vezes, a análise de dados qualitativos é considerada como o núcleo central da pesquisa qualitativa em geral, ao passo que a coleta de dados é um passo preliminar para prepará-la”.

Por meio da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), no contexto dos estudos realizados acerca da temática do PROETI/educação integral nas escolas pesquisadas, foram identificadas categorias e subcategorias de análise, conforme os objetivos da pesquisa.

No tocante à organização deste estudo, o texto está estruturado em sete seções, distribuídas da seguinte maneira: Na primeira, são expostas as questões introdutórias do tema abordado, o problema que originou a pesquisa, os objetivos e os caminhos metodológicos para o seu desenvolvimento.

A segunda seção apresenta o contexto histórico das políticas públicas educacionais no Brasil na década de 1930, contando com uma seção secundária que trata da educação integral como política pública, dividida em duas seções terciárias: a primeira apresenta uma breve biografia do educador Anísio Teixeira, situando-o na concretização da ideia de Educação Integral no Brasil, através da criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) e a segunda aborda a educação integral à luz da legislação brasileira.

A terceira seção mostra a trajetória histórica da Educação Integral em Minas Gerais, através da implantação dos sucessivos projetos: Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), Sistema de Ciclos de Formação Humana, Projeto Aluno em Tempo Integral (PATI), Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI), Projeto Educação em Tempo Integral (PETI) e o atual Programa Educação Integral (PEI).

A quarta seção aborda o PROETI e sua apresentação nos documentos oficiais da SEE/MG, bem como o contexto de inserção da política de tempo/educação integral na SRE Diamantina, focalizando as escolas pesquisadas.

A quinta seção procede à análise da implantação do PROETI nas escolas campo de pesquisa, bem como as dificuldades e desafios, o funcionamento, compreendendo organização das turmas, perfil dos alunos, atividades desenvolvidas, frequência dos alunos, parcerias, interação entre turnos e entre escolas.

A sexta seção traz uma análise da temática da Educação (de/em Tempo) Integral nas escolas pesquisadas, analisando se o mais tempo na escola significa mais tempo de uma outra educação, na concepção dos profissionais envolvidos no Projeto, além da seção que trata do caráter assistencialista dos projetos relacionados ao tempo integral.

E nas considerações finais, sintetiza-se a análise desenvolvida durante esta pesquisa, considerando que os projetos e programas relacionados à ampliação da jornada escolar diária nas escolas pesquisadas ainda não estão consolidados de forma a significarem mais tempo de uma outra educação.

O estudo tem como foco a implantação do PROETI nas escolas pesquisadas. No entanto, em vários momentos nesta pesquisa, o nome do projeto se apresenta com uma denominação diferente, visto que ele sofreu várias reformulações no período compreendido nesta investigação (2008 a 2016), alterando, além das diretrizes, a sua nomenclatura. Assim, se o projeto foi implantado nas escolas pertencentes à SRE Diamantina no período de 2008 a 2011, denominou-se Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI); de 2012 a 2014, Projeto Educação em Tempo Integral (PETI); e a partir de 2015, Programa Educação Integral (PEI). Nas duas escolas pesquisadas, é comum se referirem ao atual Programa Educação Integral ainda como PROETI, devido ao fato de ter havido tantas alterações de nomenclaturas em tão curto período de funcionamento.



## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NA DÉCADA DE 1930

Com a crescente expansão da democracia no Século XX, em países periféricos como o Brasil, muitas mudanças no tocante às responsabilidades do Estado perante a sociedade emergiram, ultrapassando os limites da segurança pública e da defesa externa. Com a responsabilidade de proporcionar o bem-estar da sociedade, surgiu a necessidade do desenvolvimento de outras ações em diferentes campos, tais como saúde, educação, transporte, meio ambiente, dentre tantos. E para que essas ações conseguissem abarcar as diferentes esferas sociais na consecução de resultados positivos, o Estado fez uso das chamadas Políticas Públicas.

Segundo o Dicionário de Política de Bobbio, Matteucci e Pasquino (1988, p. 954), o termo Política deriva de “*pólis (politikós)*, que significa tudo o que se refere à cidade e, consequentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social”. A utilização do termo Política passou a ter abrangência e expansão quando, no Século V a.C., Aristóteles desenvolveu a sua obra intitulada “Política”.

No tocante à conceituação do termo Políticas Públicas, Souza (2003) fez um interessante colacionamento acerca das mais clássicas definições sobre políticas públicas. Segundo esta autora,

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2003, p. 12-13).

Após este cotejamento de definições, a autora apresenta um resumo do que seja política pública, definindo o termo como sendo

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (SOUZA, 2003, p. 12-13).

Souza (2006) esclarece que as políticas públicas, como área de conhecimento acadêmico, surgiram nos Estados Unidos, enfatizando a reflexão sobre a ação do governo e não do Estado, ao contrário do que ocorria na Europa<sup>1</sup>.

Ao tratar do surgimento de uma política pública em uma determinada esfera, Azevedo (2004, p. 61) afirma que “um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada”. Partindo deste pressuposto, o problema passa a ser debatido de forma ampla pela sociedade, fazendo com que o Estado reconheça a situação problemática e busque desenvolver e implementar políticas concernentes, ou seja, ações governamentais, como planos, metas e decisões, cujo objetivo é a resolução de problemas de interesse de uma coletividade, fruto de uma reivindicação popular. Sobre isso, a autora salienta que:

[...] deve-se considerar que os grupos que atuam e integram cada setor, vão lutar para que suas demandas sejam atendidas e inscritas na agenda dos governos. E essas lutas serão mais ou menos vitoriosas, de acordo com o poder de pressão daqueles que dominam o setor em cada momento.

Na sociedade, portanto, a influência dos diversos setores, e dos grupos que predominam em cada setor, vai depender do grau de organização e articulação destes grupos com ele envolvidos. Este é um elemento chave para que se compreenda o padrão que assume uma determinada política e, portanto, porque é escolhida uma determinada solução e não outra, para a questão que estava sendo alvo de problematização. (AZEVEDO, 2004, p. 62-63).

Evidencia-se, portanto, que as políticas públicas são provenientes de ações de sujeitos ativos e representativos de cada esfera da sociedade. Através destas representações sociais, serão impressas e definidas uma nova filosofia de intervenção pública em busca de soluções para os determinados problemas de um setor concernente.

Tomando a questão da política educacional como exemplo, Azevedo (2004) ressalta que:

[...] não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma *policy* – entendida aqui como um programa de ação.

[...]

---

<sup>1</sup> “A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se encontravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo -, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos”. (SOUZA, 2006, p. 21-22).

Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em uma articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói com seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. São, pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado [...]. (AZEVEDO, 2004, p. 59-60).

Saviani (2008), quando trata das limitações e perspectivas das decisões que o Estado toma em relação à educação, traça uma trajetória histórica das políticas públicas educacionais brasileiras desde as suas origens, consideradas nos Regimentos de D. João III datados de 1548, para orientar o início da obra educativa focada na catequese pelos padres jesuítas, até a atualidade. Ele salienta que a elite dirigente opõe uma forte resistência à manutenção da educação pública no país. Dada à estagnação do ensino, os números alarmantes do analfabetismo no Brasil na década de 1920 registravam altas cifras da população total.

A década de 1930 foi marcada pela instabilidade social e política perante a tendência de legitimação do novo regime implantado por Getúlio Vargas e pelas incertezas para a população brasileira. No entanto, também foi marcada por um avanço na regulamentação das políticas públicas educacionais. Conforme destaca Saviani (2008, p. 10), “[...] a partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização, começa a haver, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização, sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos”.

Esta nova realidade no Brasil, com a proposta de ruptura e de inovação, passou a exigir uma mão de obra diferenciada para o mercado de trabalho e para isso, fazia-se necessário investir na área da educação. Segundo Teixeira (1976), este período é marcado pela inquietação e pela evidente necessidade de reconstrução educacional.

Nos fins da década de 20 e 30, parecia, assim, que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia cada vez mais palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. Nas revoluções, como nas guerras, sabe-se, porém, como elas começam, mas não se sabe como acabam. (TEIXEIRA, 1976, p. 26).

No início do então Governo Provisório de Getúlio Vargas, foi criado o MESP – Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, pelo Decreto nº 19.402, em 14 de novembro de 1930, tendo como Ministro Francisco Campos, de Minas Gerais. Saviani (2004) ressalta que em abril de 1931, o ministro da Educação e Saúde Pública, baixou um conjunto de decretos, conhecidos como reforma Francisco Campos. E ainda observa que estes

decretos<sup>2</sup>, embora não tenham contemplado o ensino primário, representaram um importante passo para a regulamentação da educação brasileira em todo o país, com a criação de instâncias de jurisdição em âmbito nacional, incumbidas da resolução de questões relacionadas à esfera educacional, já que as reformas anteriores eram estaduais.

Embora já existissem algumas escolas de ensino superior no Brasil, as tentativas frustradas de criação de universidades brasileiras e o surgimento das Universidades de Manaus (1909), a de São Paulo (1911) e a do Paraná (1912) como instituições livres<sup>3</sup>, foi somente em 1920 que foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, como a primeira universidade oficial do Brasil<sup>4</sup>. Mas foi somente em 1931, que os decretos do então Ministro Francisco Campos imprimiram uma nova orientação a estas instituições, atribuindo-lhes uma maior autonomia didática e administrativa, voltadas para a pesquisa e a difusão da cultura.

No final de 1931, foi realizada a IV Conferência Nacional de Educação, organizada pela Associação Brasileira de Educação - ABE, sinalizando a necessidade de uma definição da política educacional e a organização do sistema de instrução no Brasil. Nesta Conferência, foi anunciado o projeto relacionado a um manifesto que apresentaria as diretrizes para a educação brasileira.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova eclode com a proposta de reconstrução e renovação da escola tradicional, objetivando, dentre outros, o direito a uma educação pública, única, laica, gratuita e obrigatória para todos os cidadãos. Assinado por 26 educadores profissionais e renomados, este documento objetivava a democratização e a transformação da sociedade através da educação, em oposição à educação tradicional. Conforme observa Faria Filho (2010), a leitura do Manifesto é obrigatória para todos os que lidam com a educação escolar no Brasil. Segundo ele,

---

<sup>2</sup> Decreto n 19.850, de 11 de abril de 1931: cria do Conselho Nacional de Educação;

- Decreto n 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;

- Decreto n 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;

- Decreto n 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;

- Decreto n 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;

- Decreto n 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.

<sup>3</sup> Ver FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: **Revista Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

<sup>4</sup> Segundo Fávero (2006, p. 21-22) “[...] somente em 1915 a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu art. 6º: ‘O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar’. Em decorrência, a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915”.

Trata-se aqui não mais de um texto produzido por um político reformista, mas de um texto assumido coletivamente por um grupo de professores e intelectuais de diversas formações e ocupações que, por meio dos jornais, vem a público defender suas posições. Boa parte dos componentes desse grupo [...] era, àquela altura, profissionais com grande e profundo conhecimento sobre a realidade educacional brasileira.

As circunstâncias de produção e publicação do texto do Manifesto estão relacionadas às disputas internas da Associação Brasileira de Educação (ABE) e às possibilidades de influenciar as políticas educacionais do Governo Vargas. Na ABE, grupos ligados à defesa da escola pública, contrapunham-se a outros grupos defensores do financiamento público à escola privada, da necessidade de educação religiosa nas escolas públicas, tudo isso a partir do fundamental de que a cada família deveria ser garantida a liberdade de escolha da educação desejada para seus filhos.

Neste sentido, os manifestantes não se dirigiam a uma parcela específica da população, mas à sociedade brasileira como um todo e ao Estado, em particular. O seu discurso é, pretensamente, universal e defende o interesse da coletividade, visto como estando ameaçado pelo caos reinante no terreno da educação e pelas propostas de continuidade das políticas defendidas por outros grupos. (FARIA FILHO, 2010, p. 20).

Para Anísio Teixeira e outros pioneiros do Manifesto, era necessário renovar os olhares dos educadores e impulsionar as ideias revolucionárias no tocante à administração dos serviços escolares, somando esforços para administrar o sistema educacional e buscar o desenvolvimento do país através da educação. Segundo os educadores pioneiros integrantes deste movimento escolanovista,

Era preciso, pois, imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional. (MEC, 1960, p. 110).

Mantendo a coerência com a denominada Educação Nova, os educadores propunham um marco de políticas públicas educacionais para alavancar a educação nacional, como uma mola propulsora para o desenvolvimento e o progresso do Brasil, conforme se pode depreender da leitura do texto do Manifesto<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação. [...] Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o [...] mais alto, mais penoso e mais grave é, decerto, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana. (MEC, 1960, p. 127).

E para atingir os objetivos propostos, o documento Manifesto evidencia o “Estado em face da educação”, no sentido de reafirmar a educação como sendo essencialmente pública e como dever do estado, devendo ser implantada através de programas em âmbito nacional. Percebe-se, mais nitidamente, a necessidade de implantação de políticas públicas educacionais no país, tendo em vista a garantia da educação aberta a todos os cidadãos.

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que êle é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. [...] Por isso, o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais — a família e a escola, — que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e às vezes opostas. (MEC, 1960, p. 114).

A Constituição de 1934, promulgada três anos após a criação do Ministério da Educação, apresentou, pela primeira vez, um capítulo inteiro dedicado à educação, considerando-a como direito de todos e de responsabilidade da família e dos Poderes Públicos.

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

Este texto constitucional previa, no art. 5º, a competência privativa da União em traçar as diretrizes da educação nacional e de forma concorrente com os Estados, difundir a instrução pública em todos os seus graus (art. 10, VI).

Pela leitura desta Carta Constitucional, percebem-se dispositivos destinados à organização da educação nacional mediante a elaboração do plano nacional de educação (art. 150, a) pelo Conselho Nacional de Educação (art. 152), a organização e manutenção dos sistemas educativos (art. 151), o ensino primário integral gratuito e obrigatório, extensivo aos adultos (art. 150, parágrafo único, a), bem como a previsão legal de isenção de tributos aos estabelecimentos de ensino (art. 154), a liberdade de cátedra (art. 155) e o provimento de cargos do magistério oficial mediante concurso de títulos e provas (art. 158).

Quanto à destinação de recursos e fundos especiais para a manutenção do ensino no país, pela primeira vez, foi estabelecida na Constituição de 1934 a obrigatoriedade dos

entes federativos em aplicar recursos públicos na área educacional<sup>6</sup>. Esta previsão legal revelou a necessidade de demonstrar a prioridade dada à educação na Carta Constitucional de 1934, servindo de parâmetros para as próximas constituições (SAVIANI, 2004).

A partir do que se depreende da leitura do texto constitucional de 1934, pode-se observar que uma boa parcela do ideário político educacional presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi adotada nesta Carta, renovando o cenário educacional ao reconhecer a educação como um direito de todos e possibilitando que o Brasil continuasse em busca de uma educação de qualidade.

No ano seguinte, no Rio de Janeiro, capital da República, através do Decreto Municipal nº 5.513/1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF), por iniciativa de Anísio Teixeira, como Secretário de Educação do Distrito Federal. Composta de cinco escolas: Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e Instituto de Artes, a UDF despontou como um centro universitário inovador no Brasil da década de 1930, marcando a história das universidades no Brasil. No entanto, no mesmo ano já começou a enfrentar sérias dificuldades políticas oriundas da revolta comunista, resultando na demissão de Anísio Teixeira como Secretário de Educação e também do Afrânio Peixoto, então Diretor da UDF e de vários professores, instaurando uma grave crise na universidade recém-criada<sup>7</sup>.

Afonso Pena Jr., intelectual renomado, assumiu a reitoria da UDF e procurou enfrentar os desafios garantindo a permanência de professores e atraindo novos especialistas. Em 1936 a UDF tinha cerca de quatrocentos alunos e em 1937 formava sua primeira turma. Parecia que o projeto de Anísio Teixeira poderia apesar de tudo se consolidar, mas a impressão logo se mostrou ilusória, pois a UDF contrariava o projeto acalentado no Ministério da Educação por Gustavo Capanema, de fortalecimento da Universidade do Brasil. (PORTAL FGV/CPDOC, 2017, p. 1).

---

<sup>6</sup> Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art. 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas. (BRASIL, 1934).

<sup>7</sup> Ver PORTAL FGV/CPDOC- Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Anos de Incerteza (1930 - 1937) > Universidade do Distrito Federal** - Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RadicalizacaoPolitica/UniversidadeDistritoFederal>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

Como as ideias liberais e descentralistas da Constituição Federal de 1934 tiveram uma duração de apenas três anos, em 1937 é imposta a nova Constituição Federal, pelo Estado Novo, marcada pelo seu caráter ditatorial, vinculando a educação a valores cívicos e econômicos, configurando um retrocesso na esfera educacional. Com isso, o Estado Novo favoreceu as condições para o fim da UDF.

Capanema empreendeu uma intensa campanha contra a Universidade do Distrito Federal, causando a saída de diversos professores. O clímax das discórdias ocorreu quando Alceu Amoroso Lima foi chamado a substituir Baeta Viana, sucessor de Afonso Pena na reitoria. Capanema afirmou que a UDF era inconstitucional por ter sido organizada por um Decreto municipal (nº 6.215/38). Aproveitando-se da constituição federal em vigor naquela época, apontou a falta de competência constitucional do Distrito Federal para criar uma universidade. A existência da UDF colocava o Ministério em situação diminuída, visto que sua criação se deu contra a vontade do Ministro Capanema. (PORTO JÚNIOR, 2003, p. 9).

A UDF foi extinta pelo Ministro Gustavo Capanema por meio do Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939, que também determinava que seu quadro funcional fosse incorporado à Universidade do Brasil, criada por Capanema, no Rio de Janeiro, por força da Lei nº 452, de 5 de julho de 1937.

A UDF foi extinta por perseguição política, em razão de questões provenientes da disputa com católicos privatistas – que se sentiram ameaçados na dominância dos estabelecimentos escolares de elite que até então dirigiam e tornavam seu campo de formação – próprio de um governo autoritário. (PORTO JÚNIOR, 2003, p. 9).

Fávero (2006), ao tratar a trajetória das Universidades no Brasil das origens à Reforma Universitária de 1968, destaca que:

A UDF [...] apesar de ter existido por período inferior a quatro anos essa instituição marcou significativamente a história da universidade no país, pela forma criadora e inovações com que a experiência se desenvolveu. Vale lembrar que, desde o início, apesar de grandes obstáculos, ela se apresenta não somente com uma definição precisa e original do sentido e das funções da universidade, mas também prevê os mecanismos que se fazem necessários, em termos de recursos humanos e materiais, para a consecução de seus objetivos. (FÁVERO, 2006, p. 9).

Na Constituição de 1937, a educação aparece como dever e direito dos pais e o Estado atuava subsidiariamente (art. 125), importando em falta grave “[...] o abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude” aos “responsáveis por sua guarda e educação” e ao mesmo tempo criando “ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral” (art. 127). Em caso de miserabilidade dos pais, este art. 127 previa o “direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole”.



Portanto, esta Carta não apresentava prioridade para o ensino público. Ao contrário, o ensino era facultado à livre iniciativa (art. 128), centralizando e priorizando as instituições educacionais particulares. A gratuidade do ensino aparece no texto constitucional como uma exceção aos pais que conseguissem comprovar a sua condição de miserabilidade. O ensino primário continuou obrigatório para todos, havendo, para os mais favorecidos, o dever do pagamento de uma mensalidade, conforme preconizava o art. 130:

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, 1937).

O ensino secundário tinha o objetivo de dar continuidade ao ensino primário, preparar para o ensino superior e principalmente, formar força de trabalho para os setores de produção que se despontavam no mercado naquela década. Esta orientação político-educacional é evidenciada nos artigos que tratam do ensino pré-vocacional profissional:

Art. 129 - [...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

[...]

Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. (BRASIL, 1937).

Pela leitura dos artigos relacionados à educação na Constituição de 1937, percebe-se uma desobrigação do Estado em relação à educação pública, atuando subsidiariamente. Os artigos legais desta Carta explicitam que não era a intenção do Estado destinar recursos ou políticas públicas para a educação. O financiamento do ensino deveria vir de indústrias, sindicatos (art. 129) ou proveniente de mensalidades cobradas dos mais favorecidos economicamente (art. 130).

Desafortunadamente, mantinha o dualismo: os filhos de ricos teriam acesso a escolas públicas ou privadas, com ensino e trabalho intelectual nas áreas da arte e da ciência;

e por outro lado, os pobres estudariam nas escolas profissionalizantes que eram destinadas às classes mais baixas da população, no desempenho do trabalho manual (arts. 129 e 132).

Além disso, o Plano Nacional de Educação previsto no art. 150 da Constituição de 1934 foi rejeitado pela Constituição de 1937, centralizando na União a competência de legislar e estabelecer as bases e diretrizes da educação em todo o território nacional, num regime ditatorial<sup>8</sup>.

Ao comparar o ímpeto renovador na educação na primeira fase da década de 1930 com a segunda fase, a partir da Constituição de 1937, Anísio Teixeira lembra os consequentes paradoxos nos resultados da educação.

O estado de espírito defensivo, que se apoderou da sociedade brasileira, interrompeu aquele ímpeto renovador. Afrouxaram-se as suas resistências ao que, embora aparentemente tradicional, já se mostrava à melhor consciência do país prejudicial à sua formação e ao seu progresso. Houve uma espécie de livre passe indiscriminado para tudo que fosse ou se rotulasse de tradicional e uma vigorosa hostilidade a tudo que fosse ou parecesse ser novo. E a educação – que fôra sempre o setor mais sensível para a luta entre o novo e o velho – constituiu-se o grande campo para a derrota do que já havia de melhor no país em resistência e espírito de reconstrução. Entramos em uma fase de condescendência para com os defeitos nacionais, que raiou pela inconsciência. Confundimos dissolução com expansão. (TEIXEIRA, 1976, p. 26-27).

E sobre as modificações na forma de organização do ensino primário e secundário, o mesmo autor ainda destaca as consequências desastrosas para a educação.

Na escola primária – que era a melhor escola brasileira, apesar de todos os pesares – a redução dos horários e a volta aos métodos tradicionais transformaram-na em *má escola* de ler e escrever, com perda sensível de prestígio social, eficiência e alcance, decorrente de não se haver articulado com o ensino médio e superior e de não mais satisfazer às necessidades mínimas de preparo para a vida.

A escola secundária multiplicou-se, quase diríamos ao infinito. Como escola de *passar de uma classe social para outra*, fêz-se a "escola" brasileira. Aí é que a exacerbação de uma falsa filosofia de educação e todos os velhos defeitos de nossa pedagogia passaram a reinar discricionariamente. Como a primária, organizou-se em turnos, reduzindo o período escolar a meio dia e, à noite, a um terço de dia. Improvisou professores. Sem sequer possuir a modesta pedagogia da escola primária, não a inquietou nenhuma agulhada de consciência na prática dos métodos mais obsoletos de memorização, da simples imposição de conhecimentos inertes e do formalismo das notas e dos exames. Fez crescer uma indústria de livros didáticos fáceis e fragmentados, "*de acôrdo com o programa*" e reentronizou o *passar no exame* como finalidade suprema e única da tortura, meio jocosa meio trágica, que é o nosso atual ensino secundário. Num país em que a iniciativa privada foi sempre reticente ou apática, para tudo que custa esforços e não remunera amplamente, fêz-se do ensino secundário um dos campos prediletos dessa iniciativa. (TEIXEIRA, 1976, p. 26-27).

---

<sup>8</sup> Art. 15 - Compete privativamente à União: IX - fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude;

Art. 16 - Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias: XXIV - diretrizes de educação nacional. (BRASIL, 1937).

No entanto, ao considerar a década de 1930 de maneira geral no que se refere à educação, embora houvesse um monopólio estatal da escolarização em meio a este cenário antidemocrático e condizente com a industrialização, aliados a inúmeros problemas sociais, foram estabelecidas importantes políticas nacionais voltadas à área educacional e cultural. Dentre elas, destacam-se a criação do Conselho Nacional de Educação (1931), o Serviço de Patrimônio Histórico Cultural e Artístico Nacional (1937), o Serviço de Radiodifusão Educativo (1931), o Instituto Nacional de Cinema Educativo (1937), o Instituto Nacional do Livro (1937). Destaque também para a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1937, considerado uma referência na questão educacional brasileira e também a União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1938, uma importante organização política e estudantil no país, dentre outros órgãos públicos relacionados à esfera educacional.

Mas não se pode negar que as políticas públicas educacionais, na sua maioria, embora apresentem propostas de inovações significativas, demonstram um distanciamento entre os conteúdos acadêmicos expostos nos textos e a prática pedagógica. Paro (2001), quando trata do descompasso entre a prática e os conteúdos acadêmicos que versam sobre as políticas públicas educacionais, faz a seguinte consideração:

[...] talvez falte aos conteúdos dos estudos acadêmicos sobre política educacional um apelo mais sugestivo ao envolvimento dos que fazem a educação no “chão da escola”. [...] sem a confiança e o empenho dos que fazem o ensino, não é razoável esperar qualquer das soluções e propostas que são apresentadas pelos que elaboram e estudam as políticas educacionais. (PARO, 2001, p. 30-31).

Neste sentido, Arroyo (1999) esclarece que:

Nas últimas décadas, fizemos da educação um dos campos privilegiados de nossos enfrentamentos teóricos, políticos, ideológicos, programáticos, ou melhor, fizemos das questões educacionais o campo de nossos enfrentamentos, nem sempre sobre a educação, mas sobre o poder, a ideologia, o papel do Estado, o modelo de sociedade e de gestão. A universidade, as associações e os congressos passaram a ser espaços de confronto político e ideológico, secundarizando, por vezes, o confronto entre a teoria e a prática educacional. (ARROYO, 1999, p. 144).

As políticas públicas voltadas para a educação no Brasil na década de 1930, embora aquém das necessidades demandadas pela sociedade, só começaram a se fazer notar e a se tornar objeto de estudo décadas após, principalmente com a criação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), em 1961, (OLIVEIRA, 2011) conquistando, a partir daí, espaço nos debates constantes, extrapolando a esfera da educação e alcançando outros campos do conhecimento como as políticas econômicas e sociais.

Dentre as políticas públicas que figuraram no cenário educacional brasileiro nesta década de 1930, destaca-se a proposta da educação integral, que será abordada a seguir.

## 2.1 A educação integral como política pública

A ideia da educação integral tem suas origens nos movimentos anarquistas na Europa, no Século XIX, principalmente na época da criação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) ou, como também é chamada, Primeira Internacional, em setembro de 1864. Segundo Moraes (2013, p. 1), “[...] essa Associação foi resultado da aproximação de trabalhadores europeus que procuravam criar uma organização para defesa dos seus interesses e lutar contra a exploração”.

A AIT realizou vários congressos na Europa, tais como Genebra (1866), Lausanne (1867), Bruxelas (1868), Basileia (1869) e Haia (1872). Dentre estes congressos, o de Lausanne e Bruxelas versavam sobre a temática da educação integral, sendo sua proposta defendida pelos anarquistas e militantes revolucionários Mikhail Bakunin e Paul Robin. Ambos defendiam a educação integral laica, para todos, como uma educação completa, capaz de possibilitar o desenvolvimento intelectual, físico e moral, ou seja, voltada para a formação humana e, sobretudo, comprometida com a transformação social.<sup>9</sup>

A proposta anarquista de educação integral traz em si a contribuição de diversos pensadores libertários do século XIX que consideravam o trabalho como essencial para a construção de uma nova sociedade sem a divisão entre o fazer manual e o pensar. Os conceitos apreciados e discutidos no interior da Associação Internacional dos trabalhadores no século XIX marcaram de forma indelével o pensamento socialista e sua própria divisão em correntes distintas. Presentes e sujeitos desse momento, os anarquistas Mikhail Bakunin e Paul Robin foram importantes pelas suas reflexões educacionais e a defesa de uma educação comprometida com a transformação social. (MORAES, 2013, p. 11).

Nesta perspectiva, os anarquistas tinham como foco o princípio da liberdade: liberdade para ensinar e liberdade para aprender. Assim, sustentavam a ideia de uma educação para a liberdade, muito além do que se entende por educação escolar. Tratava-se de um projeto de educação diversificado e amplo, articulando as práticas escolares e educativas com outras práticas de cultura e de lazer, dentre outras<sup>10</sup>.

Para os anarquistas, essa educação não deveria vir do estado ou da igreja e sim ser obra dos próprios trabalhadores. Para os libertários, a educação extrapola o universo da escola, isso não quer dizer que a escola deveria ser desprezada, pelo contrário. A formação das escolas era incentivada pelas deliberações dos congressos operários,

---

<sup>9</sup> MORAES, José Damiro de. **Educação Integral e anarquismo**: conceitos e práticas no século XIX. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://democraciaeliberdades.files.wordpress.com/2013/10/texto-base-curso-jdm.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

<sup>10</sup> Ver: CALSAVARA, Tatiana da Silva. **A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteado** - estratégias de sobrevivência pós anos 20. 2012. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2012.

tanto nacionais quanto internacionais. Desta forma, observa-se que há uma forte relação entre a fundação de escolas libertárias e o movimento operário internacional. A educação libertária se estendia pelas demais ações da militância nos diferentes lugares em que circulava. (CALSAVARA, 2012, p. 45).

No Brasil, os ideais anarquistas foram introduzidos pelos imigrantes europeus, principalmente os espanhóis e italianos, que iniciaram no país os movimentos operários, sindicatos trabalhistas, federações e uniões classistas, além de atividades culturais e educacionais no início do Século XX.<sup>11</sup>

No campo educacional, as influências anarquistas relacionadas à proposta de uma educação integral surgiram nas escolas brasileiras na década de 1930, através do movimento Escola Nova, pelo educador Anísio Teixeira, com a reformulação do Sistema de Ensino do Rio de Janeiro, inspirado nos ideais de John Dewey e William Kilpatrick.

As bases sobre as quais o autor formula sua concepção de educação integral são, resumidamente, o entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida, o entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas e a busca da escola verdadeiramente comum, isto é, democrática.

A concepção de educação integral de Anísio aprofundou-se com base no pensamento de Dewey, no pragmatismo, na compreensão de que o homem se forma e desenvolve na ação, no fazer-se e não por algum movimento exógeno de aprendizagem formal. Para além das concepções e movimentos políticos conjunturais, o grande diferencial do pensamento sobre educação escolar integral desenvolvido por Anísio, deveu-se ao aprofundamento de seus fundamentos filosóficos a partir, justamente, da filosofia social de John Dewey. (MINAS GERAIS, 2009, p. 5).

Sob esta perspectiva, tornou-se imprescindível aludir, na próxima subseção, sobre o educador Anísio Teixeira e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, um projeto inovador que se tornou um centro pioneiro da educação integral no Brasil.

### **2.1.1 Anísio Teixeira e a concretização da ideia de Educação Integral: O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)**

O objetivo nesta subseção é apresentar uma biografia mínima do educador Anísio Teixeira, destacando sua trajetória pública não só no âmbito educacional, mas também no cenário político, considerando a sua notável contribuição para o campo educacional no Brasil a partir da década de 30. Anísio Teixeira foi um dos expoentes da história educacional

---

<sup>11</sup> MORAES, José Damiro. **Educação anarquista no Brasil da Primeira República**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Jose\\_Damiro\\_de\\_Moraes\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Jose_Damiro_de_Moraes_artigo.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2017.

brasileira, cujo profundo conhecimento contribuiu para o amadurecimento das ideias que impulsionaram a melhoria da qualidade da educação em nosso país.

Desde cedo, Anísio Teixeira recebera uma educação exemplar em colégios jesuítas e tinha diante de si uma gama de possibilidades para seguir uma carreira brilhante no sacerdócio, na magistratura, na advocacia, na medicina, na engenharia, no jornalismo, no mercado empresarial ou na política.

O pai de Anísio via nele um magistrado nato, seu sucessor natural, futuro patriarca familiar. Padre Cabral via nele uma vocação para o sacerdócio e, pelos seus talentos, alguém destinado a ocupar postos importantes na hierarquia eclesiástica. Espremido entre as aspirações da autoridade paterna e as da autoridade religiosa acabou retardando seu ingresso ao sacerdócio e abdicando da carreira de político profissional. (NUNES, 2010, p. 14).

Embora tenha se formado advogado no Rio de Janeiro por imposição e vontade do pai, Anísio Teixeira assumiu o cargo de Inspetor Geral do Ensino na Bahia, em 1924, e ao desempenhar a tarefa de dirigir a instrução pública da cidade de Salvador, conheceu um sistema público de educação com tamanha pobreza de recursos materiais e humanos, bem como limitações variadas. Detectou a “[...] dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, o despreparo do professor, a imoralidade, a corrupção e a acomodação dos poderes públicos, alimentando a ineficiência da máquina estatal” (NUNES, 2010).

Ao realizar uma viagem pedagógica aos Estados Unidos, em 1927, Anísio Teixeira teve a oportunidade de conhecer outros sistemas de ensino e também teve contato com as ideias do filósofo e pedagogo John Dewey, aumentando nele o interesse e a paixão pelos assuntos da área educacional. Ao cursar uma pós-graduação nos Estados Unidos,

Adotou John Dewey como sua plataforma de lançamento para o mundo, como viga mestra para compreender o que se passava na sociedade norte-americana. Escolhera um crítico contundente dos impasses da democracia dessa sociedade, um colaborador direto de instituições instaladas no meio da população pobre e imigrante com objetivos filantrópicos e educativos, um pensador que denunciava, nos Estados Unidos, que a ameaça da democracia não estava fora do país, mas dentro dele: nas atitudes pessoais e nas instituições. (NUNES, 2010, p. 19).

Anísio Teixeira traduziu trabalhos de Dewey no Brasil, tendo este autor como base na revolução das ideias rumo à possibilidade de inovação e de transformação da realidade social e educacional. O pensamento científico deweyano representou um guia teórico para se criar uma política voltada para a pesquisa educacional no Brasil.

Tamanha era a capacidade de inovação nas ideias ligadas aos assuntos educacionais e no anseio de romper com as ideias tradicionais e modelos ineficientes adotados

na educação não só da Bahia, mas de todo o país, que na época Anísio Teixeira fora considerado, ironicamente pelos amigos, como um “baiano americanizado”.

Anísio Teixeira realizou uma brilhante gestão no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, de 1931 a 1935, à frente da educação, implementando rupturas marcantes que o projetaram nacionalmente. Em 1932, participou do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, ao lado de outros intelectuais educadores, na defesa da reconstrução educacional no Brasil.

No ano de 1935, criou a Universidade do Distrito Federal e redigiu o Programa do Partido Autonomista do Distrito Federal, o qual denominou Partido Revolucionário, que propunha, dentre outros temas, a “[...] garantia de um padrão mínimo de educação e de informação, a defesa e manutenção da saúde e os direitos sociais elementares da honra, como o da subsistência, trabalho e conforto relativo” (NUNES, 2010). Foi através deste programa partidário que Anísio Teixeira defendeu a manutenção de um sistema de ensino municipal na cidade do Rio de Janeiro, que previa a formação do aluno da escola primária à universidade, já que este sistema estava ameaçado pela radicalização política voltada para o autoritarismo e pela iminência da ditadura da Era Vargas.

A escola primária, a escola técnica secundária e o ensino de adultos se expandiram e melhoraram sua qualidade. A escola técnica foi um interessante ponto de discórdia, pois não apenas reuniu, pela primeira vez no país, num curso secundário, da cultura geral aos cursos técnicos profissionais, antes existentes apenas ao nível primário, mas também valorizou seus diplomas, além de introduzir a participação dos estudantes, organizados em conselhos, na gestão escolar. [...] O professor primário foi prestigiado e, pela primeira vez no país, sua formação ocorreu em nível superior na então recém-criada Universidade do Distrito Federal. A educação foi instituída como área de investigação acadêmica. Ao mesmo tempo, porém, sob sua gestão, produziam-se pesquisas no Instituto de Pesquisas Educacionais, como as de Arthur Ramos, que defendiam o controle brando das crianças, ou ainda, aplicavam-se, nas escolas primárias, apesar das suas discordâncias, os testes classificatórios de alunos. (NUNES, 2010, p. 22-23).

Mas a força da opressão política quis silenciar a voz do educador Anísio Teixeira. No final de 1935, conforme relata Saviani (2013, p. 219) “[...] por conta das mudanças que se processavam na política nacional que acabaram desembocando no golpe do Estado Novo, ele acabou tendo de se demitir”. Afastado da vida pública, Anísio Teixeira dedicou-se à escrita, publicando, no ano seguinte, o livro *Educação para a democracia: introdução à administração educacional* e também à tradução de obras de vários autores, tais como Wells, Adler e Dewey para várias editoras. Também proibido o trabalho das traduções pela política ditatorial do Estado Novo, Anísio Teixeira passou a desenvolver atividades comerciais referentes à exportação de minérios na Bahia.

Uma década após, as raízes do pensamento do ilustre educador recomeçaram a brotar no campo da educação e ele retornou a atuar diretamente na área da educação, ao assumir o cargo de conselheiro geral para o ensino superior da UNESCO, em Londres, em 1946.

De 1947 a 1951, como Secretário de Educação e Saúde da Bahia, numa bem-sucedida gestão pública, Teixeira continuou lutando por um sistema de educação democrático, eficiente e estendido a todas as camadas da população. Incumbido de organizar um plano para reestruturar o sistema educacional baiano, Anísio Teixeira elaborou um plano prioritário:

[...] a criação de um centro educação popular em nível primário que funcionaria em tempo integral e como centro de demonstração para a instalação de outros semelhantes, no futuro, por toda a cidade de Salvador. Programou-se só para a capital 9 centros, que não chegaram a ser construídos. Aquela populosa área, em cujos bairros residiam agrupamentos pobres, havendo, aproximadamente, 8 mil crianças em idade escolar, apresentava as condições necessárias para implantação da grande experiência que o educador programara. (ÉBOLI, 1969, p. 11).

Foi neste período que foi implantado o ousado sistema de Escolas Classe e Escolas Parque na Bahia. Em 1950, em Salvador, Anísio Teixeira criou e construiu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque, um projeto inovador que se tornou um centro pioneiro da educação integral no Brasil.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro representa a concretização da ideia da educação em tempo integral, desenvolvendo uma educação profissionalizante, voltada para a inclusão social. Considerada uma instituição de ensino pioneira no Brasil, por revolucionar as propostas educacionais, esta escola serviu de inspiração para o surgimento de outras instituições de ensino em diferentes regiões brasileiras, com vistas à formação integral dos alunos, como os Centros de Educação Pública (CIEPs), pensados por Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro.

No discurso de inauguração do CECR, Anísio Teixeira evidenciou a necessidade de romper com a escola tradicional, baseada na simplificação do ensino primário e erguer um conjunto completo que realmente significasse e testemunhasse a experiência de uma educação integral.

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização — essa civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança,



visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, *apud* ÉBOLI, 1969, p. 14).

Para oferecer uma educação em sua integralidade aos alunos, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro estabeleceu como objetivo central oferecer às crianças e jovens uma educação completa, abrangendo as necessidades básicas como alimentação, higiene, mas também a socialização, a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania<sup>12</sup>.

O CECR se assemelhava a uma universidade infantil, tamanha a sua estrutura e organização de todo este complexo educacional. Localizado nos bairros da Liberdade, Caixa D'água, Pero Vaz e Pau Miúdo, no município de Salvador (BA), este Centro ocupava uma área de aproximadamente 1,5km, com 11 prédios construídos, dentre eles 4 Escolas-Classe e 1 Escola-Parque, conforme a descrição a seguir:

As *Escolas-Classe* são grandes prédios, amplos e modernos, frequentados atualmente por 3.770 alunos, localizadas, respectivamente: Escola-classe 1, na Liberdade; Escola-classe 2, no Pero Vaz; Escola-classe 3, na Rua Marquês de Maricá, e Escola-classe 4, na Rua Saldanha Marinho, Caixa D'água. Nesta última, em 1964, passou a funcionar o ginásio, instalado em 1962, preferencialmente num dos pavilhões da Escola-Parque, a fim de estender-se por mais quatro anos a ação educativa do CECR sobre os alunos maiores.

Estas escolas contam com 12 salas de aula cada uma, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Nelas permanecem os alunos quatro horas, em aprendizagem escolar das chamadas matérias de ensino: linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. Após o horário de classe, os alunos da manhã encaminham-se para a Escola-Parque (e desta para as classes, no horário desencontrado) onde permanecem mais quatro horas, completando seu tempo integral de educação com as atividades dos diversos setores. A diretoria, vice-diretoria, professores e serventuários destas escolas são designados e mantidos pelo Estado, com gratificação do INEP.

A *Escola-Parque*, localizada à Rua Saldanha Marinho, 134, no bairro da Caixa D'água, o segundo setor do CECR, ocupa uma área de 42.292 m<sup>2</sup>, arborizada e gramada. Consta de sete pavilhões de arquitetura moderna, à base de arcos que permitem perfeita iluminação natural. Merece referência especial à decoração do pavilhão em que se acha instalado o Setor de Trabalho, no qual podem ser apreciados três grandes e belíssimos painéis dos artistas Maria Célia Amado, Mário Cravo e Caribé; e dois afrescos de Carlos Magano e Genner Augusto. A função da Escola-Parque é importantíssima no conjunto desse sistema educacional para alcançar-se o objetivo da obra que é a educação integral de jovens da classe popular. Nela os alunos são agrupados não apenas pela idade, mas por suas preferências, e distribuídos em turmas de 20 a 30 no máximo, pelos diversos setores, todos em funcionamento para realizar as seguintes atividades:

1 — *Setor de trabalho*: artes aplicadas, industriais e plásticas.

2 — *Setor de Educação Física e Recreação*: jogos, recreação, ginástica etc.

<sup>12</sup> Objetivos gerais do Centro Educacional Carneiro Ribeiro:

- a) dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles;
- b) torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico;
- c) desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros. (ÉBOLI, 1969, p. 20).

- 3 — *Setor Socializante*: grêmio, jornal, radio-escola, banco e loja.
- 4 — *Setor Artístico*: música instrumental, canto, dança teatro.
- 5 — *Setor de Extensão Cultural e Biblioteca*: leitura, estudo, pesquisa, etc.

Completam o CECR, na Escola-Parque ainda:

- 6 — Direção e Administração Geral do CECR; Currículo, Supervisão e Orientação Educativa.
- 7 — Assistência médico-odontológica aos alunos.
- 8 — Assistência Alimentar. (ÉBOLI, 1969, p. 20-21).

Esta gigantesca estrutura apresentava condições adequadas para o acesso a uma educação integral, com um currículo composto de disciplinas obrigatórias e práticas educativas diversificadas, de forma a contemplar as necessidades de formação humana, preparando os indivíduos para o trabalho e para o exercício da cidadania.

As instalações do CECR sofreram degradação no decorrer de cinco décadas após o seu início de funcionamento, sendo reformadas pelo governo do Estado da Bahia. Segundo dados da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a partir de 2002, quando foi revitalizado e reinaugurado o Centro, o Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva foi incorporado ao programa de educação integral do CECR inaugurando também uma nova visão:

[...] um olhar de ressignificação do funcionamento do Centro no que concerne à criação de novos núcleos e dinâmicas das vivências efetivadas na Escola Parque, valorando os pressupostos anisianos e as demandas do contexto social atual. As Escolas-Classe e o Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva visam à realização de um trabalho pedagógico de qualidade com o objetivo de atender aos educandos do bairro da Liberdade e adjacências nos turnos matutino, vespertino e noturno, nos níveis de Ensino: Fundamental Regular, Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos e Tempo de Aprender, conforme dados explicitados na tabela de Identificação do Centro.

O Centro oferece ao educando, na atualidade, em ano letivo, dias inteiros em atividades divididos em dois períodos: um turno seguindo a matriz curricular do núcleo comum e diversificada, nas Escolas-Classe e o Colégio Álvaro Augusto da Silva; e, em turno oposto, o aluno desenvolve atividades da parte diversificada do Currículo, efetivadas através dos seguintes Núcleos da ESCOLA PARQUE: Informação, Comunicação e Conhecimento; Núcleo de Pluralidade Artística; Núcleo de Pluralidade Esportiva; Núcleo de Artes Visuais; Núcleo de Jardinagem; Núcleo de Alimentação; e Núcleo de Projetos Especiais. (BAHIA, 2013).

Nos últimos anos, diversas escolas do município também foram incorporadas ao CECR, na perspectiva de educação integral, seguindo os ideais do educador Anísio Teixeira, com garantia de acesso a disciplinas de núcleo comum em um período, e no outro, práticas educativas diversificadas.

Anísio Teixeira foi um verdadeiro administrador operativo, com ideias inovadoras resultantes de uma vida dedicada aos assuntos educacionais. As linhas do seu pensamento estão registradas nos livros publicados ao longo da sua existência, como: *Educação para a democracia*, *Educação não é privilégio*, *Educação é um direito*, *Educação no Brasil*, e em centenas de artigos, palestras, conferências e entrevistas em jornais e revistas.

O educador Teixeira, também teve outras marcantes atuações na esfera da educação, tais como a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em prol de uma educação pública e de qualidade para todos, Secretário Geral da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), de 1952 a 1964. Foi nomeado Reitor da Universidade de Brasília em 1963, mas afastado do cargo em 1964, tendo seus direitos políticos cassados. Nos anos seguintes dedicou-se como professor nas Universidades de Colúmbia e da Califórnia, nos Estados Unidos. De volta ao Brasil em 1966, tornou-se consultor na Fundação Getúlio Vargas, continuando como conselheiro no Conselho Federal de Educação até 1968.

Em 1971, Anísio Teixeira morreu vítima de circunstâncias ainda hoje consideradas obscuras e suspeitas.

Mas o pensamento de Anísio Teixeira direcionado à democratização da educação, após várias décadas, continua presente nos debates oficiais pautados nas ideias de que é possível mudar a realidade através da educação.

### **2.1.2 A educação integral à luz da legislação brasileira**

A partir das concepções implementadas por Anísio Teixeira e para ampliar o direito de todos os cidadãos do Brasil a uma educação integral, a legislação brasileira apresentou avanços nas últimas décadas, apesar dos desafios. A Constituição Federal de 1988 prevê no art. 205 que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O art. 206 prevê a gestão democrática do ensino público, diretamente ligada à educação integral, e o art. 227 contempla, ainda de forma mais completa, a prioridade à criança, ao adolescente e aos jovens, o acesso a uma educação mais global, dialogando com eixos fundamentais preconizados na educação integral.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela Lei nº 8.069/1990, evidencia, no art. 53, que a “criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”, além de outros artigos que estabelecem o dever dos entes federados em oferecer o acesso às crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e de lazer, bem como a destinação dos recursos e espaços para estas programações. Mesmo estes artigos não manifestando diretamente os termos “educação integral” em seus dispositivos, é possível identificar a educação como elemento primordial para o desenvolvimento do indivíduo de forma integral.

Ao ser promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, muitas discussões se acirraram.

Toda Lei nova carrega algum grau de esperança, mas carrega alguma forma de dor, já que nem todos os interesses nela previamente depositados puderam ser satisfeitos. Esta lei, de modo especial, registra as vozes que, de modo dominante, lhe deram vida. Mas registra, também, vozes recessivas umas, abafadas outras, silenciosas tantas, todas imbricadas na complexidade de sua tramitação. Por isso a leitura da LDB não pode prescindir desta polifonia presente na Lei, polifonia nem sempre afinada, polifonia dissonante. (CURY, 1997, p. 20).

A LDB representa as diretrizes norteadoras da educação brasileira e embora não tenha sido efetivada em sua totalidade, possibilitou muitas transformações na esfera educacional, mudando o conceito de educação. Conhecida também como Lei Darcy Ribeiro, a LDB, ao reconhecer a finalidade da educação no “[...] desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º), também prevê, implicitamente, a educação integral dos alunos, como rezam os artigos seguintes:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

[...]

Art. 36 [...]

§ 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 1996).

É possível perceber que a LDB faz uma relação entre a importância da educação integral dos indivíduos e o tempo de permanência dos educandos na escola, prevendo a possibilidade de ampliação da jornada escolar, no qual o ensino fundamental seja oferecido, progressivamente, em tempo integral.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

[...]

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

Também o art. 87, nas Disposições Transitórias, ao instituir a Década da Educação, enfatiza, no §5º, que “[...] serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.

Destaque também neste mesmo texto legal a temática da educação integral através do Sistema de Ciclos de Formação Humana na Rede Pública de Educação Básica, cujo art. 23, conjugado com o art. 32, §1º, reitera e legitima a organização da educação básica, atribuindo maior flexibilização no processo de ensino e de aprendizagem, tendo o ciclo como uma das formas alternativas de organização da escola. Este Sistema de Ciclos no Ensino Fundamental surgiu como uma proposta de inovação educacional, voltado para a formação humana dos alunos e foi implantado gradativamente nas escolas estaduais e também municipais em vários estados brasileiros a partir de 1997.

Outro marco legal da educação integral é o Plano Nacional de Educação (PNE I), Lei nº 10.172/2001, que propunha como uma das suas metas, a educação em turno integral, especialmente para as crianças de família com baixa renda, além da ampliação da jornada escolar para sete horas diárias.

Destaque também para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, que teve como uma das suas ações para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, o Programa Mais Educação. Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o Programa Mais Educação tem como finalidade “[...] contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010). Este decreto assim define Educação em Tempo Integral:

Art. 1º [...]

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à

saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL, 2010).

É possível perceber no disposto acima que a garantia da educação integral requer muito além da simples ampliação da jornada escolar diária, sendo imprescindível o envolvimento da comunidade escolar na elaboração de um projeto pedagógico flexível, da sociedade em geral, das diferentes esferas governamentais, não só com infraestrutura para a implantação do programa, mas também condições para a sua efetivação.

O Programa Mais Educação representa uma das principais ações do governo federal para ampliar a oferta de educação em tempo integral, por meio de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Conta com a participação dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia, do Esporte, do Meio Ambiente, da Cultura, da Defesa e também da Controladoria-Geral da União. (BRASIL, 2014, p. 29).

Aprovado em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pelo Decreto 6.253, de 13/11/2007 e pela Portaria 873, de 1º de julho de 2010 – Financiamento da Educação Integral, este Fundo tem como um dos objetivos destinar recursos para o financiamento da educação integral.

O Plano Nacional de Educação (II) para o decênio 2014-2024 prevê na Meta 1 o estímulo a uma educação infantil de tempo integral para crianças de até cinco anos e na Meta 6, a necessidade de “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” do Brasil (BRASIL, 2014).

Percebe-se que a temática da educação integral na legislação vigente reflete a luta em prol de uma educação de qualidade para todos, de forma laica, gratuita e obrigatória, com concepções e práticas de educação integral, de maneira a reestruturar a escola com vistas a uma aprendizagem não restrita à instrução, mas que o aluno tenha oportunidades completas de vida.

### **3 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MINAS GERAIS**

A política educacional do Estado de Minas Gerais, principalmente nas últimas décadas, vem sendo marcada pela proposição de vários projetos, propostas, programas e experiências de educação (de/em tempo) integral na rede pública do ensino, com o objetivo de enfrentar o desafio da melhoria da qualidade da educação ofertada no estado.

Dentre estas propostas de ensino voltadas à formação do cidadão, cerne da Educação Integral, e em consonância com a legislação vigente no Brasil e no Estado de Minas Gerais, destacam-se o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), o Sistema de Ciclos de Formação Humana, o Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI), o Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI), o Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (PETI) e o Programa Educação Integral (PEI).

#### **3.1 Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)**

Na tentativa de enfrentar o complexo e multifacetado fenômeno do fracasso escolar pautado pela prática disseminada da repetência, as secretarias de educação dos estados de São Paulo e Minas Gerais adotaram estratégias semelhantes na rede estadual de ensino, na década de 1980. Esta medida se deu ao fato de que estes dois estados apresentavam diagnósticos semelhantes no referente às precariedades e fragilidades nos respectivos sistemas educacionais, tais como:

- a expansão da oferta de ensino público - resposta ao desenvolvimento e concentração urbana ocorridos a partir dos anos 50 - não fora acompanhada de mudanças qualitativas na organização e funcionamento do sistema educacional;
- os benefícios advindos do aumento quantitativo das vagas oferecidas às crianças e jovens eram neutralizados e quase anulados pela ausência de uma política educacional que procurasse adequar a escola às características de sua nova clientela;
- o corpo docente da rede pública estadual era predominantemente de baixo nível socioeconômico, não dispondo de recursos, portanto, para cobrir as necessidades básicas do cotidiano, como alimentação, moradia, vestuário, transportes, etc.;
- os educadores, atuando junto a tal clientela, orientavam seu trabalho a partir de valores próprios da classe média, gerando expectativas incompatíveis com o perfil do alunado;
- as condições de trabalho do professorado eram bastante adversas, sem espaço para, dentro de sua jornada, ter oportunidade de receber formação contínua;
- a diminuição dos recursos para a educação resultara em:
- grande achatamento salarial dos profissionais do ensino, obrigando-os a se repartirem entre vários empregos;

- contínua rotatividade do professorado, contribuindo para rebaixar a qualidade do ensino e dificultar a integração do trabalho docente, tanto na escola como na comunidade;
- as escolas encontravam-se deterioradas por falta de manutenção adequada, o mobiliário escolar era precário e faltavam materiais pedagógicos indispensáveis ao processo ensino-aprendizagem (notadamente nas regiões mais pobres e distantes), implicando desequilíbrio entre zona rural e urbana e, nesta última, entre periferia e bairros mais privilegiados;
- a contratação de professores e a designação de diretores eram, em grande parte, regidas por práticas clientelistas;
- os currículos e os programas escolares não levavam em conta a realidade do corpo discente, havendo acentuada defasagem entre o que os professores sabiam ser possível exigir dos alunos e o que lhes era efetivamente pedido nas avaliações de desempenho, as quais seguiam um modelo rígido e presentivo do patamar a ser alcançado ao final de cada série;
- o trabalho com os repetentes era marcado pela descontinuidade, não se considerando o nível de aprendizagem já alcançado anteriormente. (SILVA; DAVIS, 1994, p. 15-16).

Este era o cenário educacional que apenas refletia a crise pela qual atravessava o país nos anos iniciais da década de 1980, quando “[...] a dívida externa ultrapassava a casa dos 90 bilhões de dólares, a inflação do ano era superior ao índice de 100% e o desemprego atingia mais de 10 milhões de trabalhadores” (SILVA; DAVIS, 1994, p. 14).

Apostando na participação ativa da sociedade e seguindo os preceitos do regime democrático, as Secretarias de Educação dos dois estados convocaram as comunidades escolares para a construção de uma Política Educacional para os seus respectivos Estados. Neste sentido, durante vários meses do ano de 1983, tanto em São Paulo quanto em Minas Gerais, foi elaborada e executada uma agenda de eventos relacionados às discussões para a elaboração desta política educacional estadual.

Destacamos, portanto, o Estado de Minas Gerais, quando no ano de 1983, foi realizado o I Congresso Mineiro de Educação<sup>13</sup>, idealizado e coordenado pelo educador Neidson Rodrigues, quando exercia o importante cargo de Superintendente da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Este Congresso foi “[...] consagrado como um acontecimento expressivo em termos de participação popular<sup>14</sup> nos debates dos problemas ligados à educação” (ARAÚJO, 2009, p. 71), reunindo os mais diversos setores da sociedade em busca

---

<sup>13</sup> Para aprofundamento sobre a temática, sugiro a leitura de ARAÚJO (2009).

<sup>14</sup> O I Congresso Mineiro de Educação foi realizado em 722 municípios, cuja abrangência pode ser expressa no envolvimento de todas as 5.553 escolas estaduais, cerca de 80% das escolas municipais, o que corresponde a mais de nove mil estabelecimentos, além da participação de grande parte da rede particular, que prestigiou o evento, principalmente no interior do estado (JORNAL DA EDUCAÇÃO, agosto de 1983, p. 15). Mais do que isto, registrou-se nas diversas fases do Congresso a participação ativa não só de profissionais da educação e alunos, mas também de autoridades, representantes de associações comunitárias e lideranças políticas (MINAS GERAIS, 10/09/83, p. 03). Ver ARAÚJO (2009, p. 87).



de diretrizes para uma educação voltada para a formação do ser humano, como sujeito ativo e consciente do seu papel na sociedade.

Em meio ao cenário sócio-político marcado pela conjuntura da transição do regime autoritário para o democrático no país na década de 80<sup>15</sup>, Neidson Rodrigues contribuiu imensamente para ampliar o debate sobre a educação “[...] como questão democrática, revelando sua dimensão política, a partir da compreensão de que a escola não se explica por ela própria, mas através das relações que mantém com a sociedade” (ARAÚJO, 2009, p. 13).

Naquela época, o movimento pela redemocratização do país foi marcado, dentre outras vertentes que emergiram, pelos movimentos sociais na luta contra o estado autoritário.

Dentre os movimentos que compunham o domínio das forças populares, o campo educacional exercia papel notável na demanda por liberdades políticas, que na verdade se estendeu por quase todo o período ditatorial. Pode-se imputar esse propósito à movimentação estudantil desde os anos 1960, passando pelo surgimento e fortalecimento de entidades representativas de classe, bem como de instituições do próprio âmbito do conhecimento, trazendo, cada vez mais, os intelectuais para o campo do enfrentamento político. (ARAÚJO, 2009, p. 44).

E para vencer o desafio de responder às constantes reivindicações da sociedade acerca dos problemas da educação no estado de Minas, o educador Neidson Rodrigues exerceu um importante papel em busca do fortalecimento da relação entre a educação e a democracia, propondo alternativas para a política educacional mineira. E dentre estas ações, destaca-se o I Congresso Mineiro de Educação, anunciado no documento intitulado Educação para a Mudança<sup>16</sup>, que visava a uma educação democrática e comprometida com o contexto sociocultural de cada região mineira.

Este evento teve como objetivo realizar um diagnóstico da situação do ensino no Estado de Minas Gerais e propor diretrizes para a política educacional mineira. Realizado de

---

<sup>15</sup> O ambiente sócio-político no qual se realizou o Congresso Mineiro de Educação, [...] compreende, basicamente, a conjuntura da transição democrática, de cujos contornos destacamos o período situado entre os anos de 1974 e 1985 para um exame mais acurado. Esse longo interregno corresponde ao processo contraditório que começa a se desenhar na vigência do governo Geisel e se estende até a posse de um civil na presidência da república, eleito por via indireta, num colégio eleitoral, que [...] teria se cercado de todos os casuísmos possíveis para garantir a vitória do candidato do partido governista, o Partido Democrático Social (PDS). (ARAÚJO, 2009, p. 18).

<sup>16</sup> O documento Educação para a Mudança foi definido como um “Diagnóstico sério e objetivo da situação do ensino em Minas Gerais [...] não é, entretanto, um documento pronto e acabado, traçando as diretrizes que o governo adotará em sua política educacional. Ele é, antes de tudo, um roteiro básico que apresenta subsídios e sugestões para o grande debate que o Governo, entidades de classe do magistério, profissionais de ensino e comunidade deverão promover, este ano, na busca de uma solução democrática e factível para o crucial problema da Educação em Minas. Este debate é o Congresso Mineiro de Educação”. (SILVA, 1994, p. 174).

agosto a outubro de 1983, o I Congresso Mineiro de Educação foi organizado em quatro etapas<sup>17</sup>:

- 1) Encontros Municipais: Estes encontros ocorreram entre os dias 04 e 05 de agosto de 1983, com discussões em cada escola do estado, com a participação de professores, especialistas do ensino, diretores, funcionários de todas os setores da escola, alunos, pais, associações, entidades de classe e comunidade local. Nesta etapa, foram eleitos os representantes municipais.
- 2) Assembleia Municipal: Realizada no dia 23 de agosto de 1983, estas assembleias foram formadas por representantes designados pelas escolas de cada município. Ao final foram eleitos os delegados que deveriam representar o município no encontro regional. Estas assembleias encerravam a primeira etapa do Congresso, no campo municipal.
- 3) Encontros Regionais: Realizados nos dias 08, 09 e 10 de setembro de 1983 nos municípios sede das Delegacias Regionais de Ensino, estes encontros regionais contaram com a participação dos delegados eleitos nos encontros municipais e também com os servidores das delegacias que definiam os temas a serem tratados nos encontros estaduais. Ao final destes encontros foram eleitos os delegados que representariam a região no encontro estadual.
- 4) Encontro Estadual: Esta última fase do Congresso Mineiro de Educação foi realizada em Belo Horizonte no período de 03 a 07 de outubro de 1983. Esta etapa final do Congresso teve como missão analisar e discutir os documentos regionais e aprovar as propostas gerais para a política educacional de Minas Gerais.

Ao final da última etapa do I Congresso Mineiro de Educação, as propostas foram consolidadas em um documento intitulado Diretrizes para a Política de Educação de Minas Gerais, que serviu de base para a elaboração do Plano Mineiro de Educação - 1984/87 (MINAS GERAIS, 1984). Neste Plano, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais assim definiu o que deveria nortear o ensino na rede pública do estado:

A escola deverá transmitir a todos que a ela tenham acesso, sem discriminação, o saber universal, ou seja, o saber historicamente acumulado, necessário à formação dos cidadãos. Desta forma, todo o ensino apresentado pelo Estado deve ter o melhor nível de qualidade que puder oferecer, independentemente da classe social atendida. Este caráter da universalidade exige do Estado uma ação comprometida com os interesses de toda a população, eliminando a acepção elitizante ainda arraigada à educação. Neste sentido, o caráter da universalização não se reveste de pura expansão das oportunidades educacionais, mas exige o atendimento a todos,

---

<sup>17</sup> Ver ARAÚJO (2009, p. 87) e SILVA (1994, p. 180).

respeitando-lhes os valores, respondendo-lhes aos anseios, permitindo-lhes desenvolver dentro do universo cultural e linguístico local a articulação desse universo como o saber universal. (MINAS GERAIS, 1984, p. 3-4).

E para possibilitar esta universalidade do saber na rede de ensino das escolas mineiras, a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais implementou uma política educacional como estratégia para melhorar a alfabetização dos alunos, na tentativa de resolver o problema do chamado “fracasso escolar” provocado principalmente pela reprovação e pela evasão escolar, considerado um pesadelo que acompanha a vida escolar.

Há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los, nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que o que quantificamos. Podem cair as porcentagens, que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias. Por ser um pesadelo nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas. Quanto se tem escrito sobre o fracasso ou sobre o sucesso e a qualidade, seus contrapontos, e continuamos girando no mesmo lugar. (ARROYO, 2000, p. 33).

E com este intuito de resolver este grave problema da educação corrigindo o fluxo de alunos nas escolas e ao mesmo tempo evitando o desperdício dos recursos financeiros provocados pela retenção escolar, em 1984, a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais publicou a Resolução nº 5.231, instituindo o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), nas escolas de educação básica do estado mineiro. Este projeto foi implantado em escolas mineiras pelo educador e então Secretário de Educação Neidson Rodrigues, na tentativa de resolver ou pelo menos amenizar os graves problemas de repetência e de evasão escolar na rede pública de ensino de Minas Gerais, com vistas à formação dos cidadãos.

Conforme os apontamentos históricos de Aguiar (2009), a denominação ciclos na educação brasileira como etapas de escolarização é mencionada pela primeira vez na Reforma Francisco Campos, com a criação do Ministério da Educação, em 1931, sendo um ciclo fundamental de 5 anos e outro complementar, de 2 anos. Posteriormente, aparece também nas Leis Orgânicas do ensino – 1942/1946, conhecida por Reforma Capanema, com a divisão do ensino secundário em dois ciclos, sendo um compreendendo o curso ginásial de quatro anos e o segundo, ao curso clássico, científico e normal, com duração de três anos.

Assim, em 1984, a proposta do ensino em ciclos foi implantada no Estado de São Paulo e em 1985 em Minas Gerais, como uma política educacional de inovação, intitulada Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), como parte do movimento de redemocratização do país. Esta nova forma de organização posteriormente foi expandida para o Paraná, Goiás, Rio

de Janeiro, dentre outros estados brasileiros, com variadas denominações, porém mantendo a estrutura dos ciclos.

Esta forma ciclada consistia em conceder um aumento de tempo para a alfabetização, de forma sequencial e ininterrupta nos primeiros anos escolares, possibilitando maior segurança no processo de alfabetização, com a diminuição ou a eliminação da repetência escolar.

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período. (BARRETO; MITRULLIS, 2001, p. 1).

Desde então, no estado de Minas Gerais, o CBA funcionou como projeto experimental nas duas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, primeira e segunda séries, tornando-se um regime oficial através da Resolução nº 6.086/91.

No entanto, segundo a Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais realizadas pela SEE/MG em 1992, a implantação do CBA nas escolas mineiras não produziu os efeitos e os resultados esperados quanto à diminuição da repetência e regularização do fluxo escolar. Houve uma transferência da repetência para as séries seguintes, ou seja, terceira e quarta séries, além da conclusão e evidências da má qualidade do ensino nas séries iniciais da escolaridade, com rendimentos de aprendizagem insatisfatórios<sup>18</sup>.

Posteriormente, este regime de CBA foi estendido à terceira série do ensino fundamental, por meio da Resolução SEE/MG nº 7.915/1996, perdurando, portanto, doze anos na organização do ensino nas escolas do Estado de Minas Gerais, quando foi reformulado e substituído pela proposta do Sistema de Ciclos de Formação Humana.

### **3.2 Sistema de Ciclos de Formação Humana**

Segundo Aguiar (2009), a organização escolar em ciclos de formação surgiu na França, em 1936, implantada por Jean Zay, integrante da esquerda francesa e ministro da

---

<sup>18</sup> Ver: Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais - o rendimento do aluno do Ciclo Básico de Alfabetização. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, out. 1992.

educação da Frente Popular. Esta forma de organização escolar era proposta para o ensino médio profissionalizante. Quase uma década depois, em 1945, essa proposta foi consolidada com a promulgação da reforma francesa Langevin-Wallon.

As informações são de que a reforma Lagevin-Wallon, iniciada antes do fim da II Guerra Mundial, foi reflexo da ação daqueles que buscavam justiça e lutavam para a conquista de um desenvolvimento democrático em contraposição à filosofia do nazismo. Essa proposta tinha como base os preceitos wallonianos, referenciava as fases de desenvolvimento humano, o processo de aprendizagem dos alunos considerando cada fase, o respeito à cultura e à diversidade cultural.

A proposta de organização escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano é introduzida inicialmente em um processo de reavaliação e reforma da escola realizado em vários países latino-americanos, Estados Unidos e países europeus, entre eles, Portugal, Espanha e França.

Essas iniciativas, de reformas e de análise crítica da escola e de sua estrutura, levaram a buscar alguns fatores pouco trabalhados anteriormente. A organização do tempo e do espaço escolar é um desses fatores, que motivaram o surgimento de novas formas de organização escolar, objetivando um maior tempo de aprendizagem para o aluno. (AGUIAR, 2009, p. 4).

Estas propostas de reformas educacionais, desde então, já demonstravam preocupação com a estrutura da escola, bem como a organização do tempo e do espaço escolares, fatores pouco ou minimamente abordados anteriormente. De acordo com esta forma de organização do ensino em ciclos, foi destinado um maior tempo para a aprendizagem do aluno, de maneira a não fragmentar o currículo.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, novas modificações foram propostas no sistema educacional brasileiro. Este texto legal prevê, dentre tantos temas, o sistema de ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola, reiterando e legitimando a organização da educação básica, atribuindo, desta forma, maior flexibilização no processo de ensino e de aprendizagem. Conforme preconiza a LDB,

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, **ciclos**, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 32, § 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em **ciclos**. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

No início do ano de 1997, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais instituiu uma comissão para elaborar um estudo para a implementação da Lei nº 9.394/96, a nova LDB, no sistema estadual de ensino de Minas Gerais. Deste estudo, resultou o Parecer nº 1.132/97, cujo objetivo era orientar os educadores do estado mineiro na aplicação da nova lei

educacional. Dentre estas orientações, destaca-se a temática da organização escolar com a proposta do sistema de ciclos, assim definido pelo referido Parecer:

A organização em ciclos consiste no agrupamento de alunos com base na idade e ou no nível de desenvolvimento, pressupondo a progressão continuada de estudos, entendendo-se por ciclo tempo de duração da fase ou etapa de organização do ensino, definido pela Proposta Pedagógica da Escola. Cabe à entidade mantenedora, a partir da sua autonomia, definir o tempo de duração de cada ciclo, respeitados os mínimos determinados em lei para o ensino fundamental. (CEE/MG, 1997, p. 17).

O Sistema de Ciclos no Ensino Fundamental como uma proposta de inovação educacional foi implantado gradativamente nas escolas estaduais e também municipais em vários estados brasileiros. Em Minas Gerais, o Sistema de Ciclos de Formação Humana foi implementado no ano de 1997, tendo como Secretário de Educação João Batista dos Mares Guia, com a proposta de revolucionar a educação mineira.

Desta forma, o então governo do Estado de Minas Gerais, sob o comando de Eduardo Azeredo, que fazia questão de demonstrar um certo espírito de “pioneirismo” nas questões educacionais, passou a elaborar um plano de ação para educação, amplamente difundido nos meios de comunicação de massa como uma verdadeira “revolução” na educação. O *slogan* veiculado pelo governo de Eduardo Azeredo era “Minas faz uma revolução na educação”. (RESENDE, 2003, p. 27).

A Resolução nº 8.086, de 18 de novembro de 1997, foi instituída pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais para a implantação do Sistema de Ciclos com progressão continuada e todo o ensino fundamental. Este Sistema consistia em promover o aluno dentro de um mesmo ciclo, sem reprovações, cujo objetivo era inovar a estrutura política e pedagógica da escola, com uma ressignificação do tempo e do espaço na formação humana. A proposta do Sistema de Ciclos previa a progressão continuada dos estudos, desaparecendo a reprovação dos alunos, e era organizado em dois ciclos: o primeiro compreendia os quatro primeiros anos do ensino fundamental e, o segundo ciclo, os quatro últimos. Desta forma, conforme conclui Resende (2003, p. 33), “[...] ao terminar o segundo ciclo estaria encerrando seus estudos correspondentes ao antigo primeiro grau, atualmente conhecido como Ensino Fundamental”.

No ano de 2000, a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais lançou o Programa Escola Sagarana com o lema “educação para a vida com dignidade e esperança”, objetivando traçar os rumos da educação mineira nos anos seguintes, sem prejuízo do regime de ciclos já implantado. O Sistema de Ciclos permaneceu no Governo de Itamar Franco, com algumas modificações. A partir de 2002, esta organização passou a compreender três ciclos de desenvolvimento, segundo Costa (2005):

- **Ciclo Básico ou Ciclo da Infância:** Com duração de três anos, este ciclo é destinado a crianças entre sete e nove anos de idade.
- **Ciclo Intermediário:** Também com duração de três anos, este ciclo corresponde aos alunos entre dez e doze anos de idade. No sistema seriado, estes alunos estariam cursando entre a 4ª e a 6ª série do ensino fundamental.
- **Ciclo Avançado ou Ciclo do Adolescente:** Esta etapa ocorria no período de dois anos e contemplava os alunos com treze e catorze anos.

Sobre o Sistema de Ciclos de Formação Humana numa perspectiva de educação integral do educando, Rodrigues (2000, n.p.) citado por Costa (2005, p. 21), ressalta que:

[...] a educação deve objetivar a formação do educando. Uma das experiências mais usadas hoje para definir a educação é “promover o desenvolvimento do educando”. Ora o educando é uma criança, um pré-adolescente, um adolescente, um jovem ou um adulto. Isso quer dizer que mediante a educação escolar cooperar para que este educando viva plenamente a vida de criança, quando criança, e passe à pré-adolescência; viva sua pré-adolescência e passe à adolescência; viva a adolescência e passe à juventude e aí a vida adulta. Logo, seu desenvolvimento se dá em etapas, em ciclos de vida, que apresentam características próprias do ponto de vista psicológico, biológico, moral e social. Isto é que se deve entender por educação integral.

Nas palavras de Costa (2005, p. 21), isto significa que:

Ao organizar a escola em Ciclos, estamos falando da organização da ação escolar segundo as etapas do desenvolvimento do educando. O que se busca é a formação humana, a formação do sujeito, do ser social acima de tudo e não de nova forma de organizar o ensino de conteúdos sequenciais e hierarquizados.

Tal como ocorria no sistema de ciclos anterior, o antigo CBA, neste regime, as retenções de alunos só ocorriam no final de cada ciclo. Depois de cursados os três ciclos, o aluno ingressaria no ensino médio, que continuava organizado em séries.

### 3.3 Projeto Aluno em Tempo Integral (PATI)

Em 2003, foi instituído o Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” para o ensino fundamental, através da Resolução SEE/MG nº 416/03. Este projeto EVCA era uma das ações dos Projetos Estruturadores “Melhoria e Ampliação do Ensino Fundamental” e “Universalização e Melhoria do Ensino Médio”, destinado às escolas em situação de vulnerabilidade social.

As escolas que dele participam têm como traço comum o fato de estarem situadas em áreas de risco e sujeitas, mais que as outras escolas, a atos de violência. Este

Projeto procura estabelecer condições mais favoráveis para enfrentar, por meios mais adequados, desigualdades históricas da realidade de Minas. Mais especificamente, tem por finalidade tornar as escolas públicas, situadas em áreas de risco, mais bem preparadas para atender às necessidades educativas das crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da exclusão social e da violência, procurando proporcionar a tranquilidade e as condições básicas de educabilidade no ambiente escolar para que os processos de ensino e de aprendizagem aconteçam: o professor possa ensinar e o aluno possa aprender. (MINAS GERAIS, 2004, p. 1).

E para que os objetivos do Projeto EVCA fossem alcançados, foram instituídos vários subprojetos, dentre eles o Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI), consolidando a proposta de ampliação do tempo escolar na rede estadual de ensino básico de Minas Gerais. Até 2006, este Projeto funcionou apenas na capital Belo Horizonte e na Superintendência Regional de Ensino de Uberaba.

A partir dessa data, após a constatação de baixos níveis de desempenho evidenciados por meio da primeira avaliação de alfabetização (PROALFA), a Educação de Tempo Integral foi expandida para todas as SRE priorizando a intervenção para o aprendizado, ainda que fossem realizadas atividades esportivas. (MINAS GERAIS, 2015, p. 2).

Sendo assim, o PATI que a princípio objetivava ofertar atividades esportivas e artísticas aos alunos no contraturno escolar, foi reformulado, inserindo também atividades pedagógicas, tendo em vista a necessidade da melhoria do desempenho escolar referente à alfabetização e à matemática (PAIVA, 2013).

O PATI teve como documentos oficiais três cadernos para orientações: A Cartilha, que é o documento básico do Projeto, o Guia de Implantação e o Guia de Avaliação. Estes cadernos apresentavam as informações e diretrizes gerais desde o processo de implantação até a avaliação do Projeto nas escolas participantes. De acordo com a Cartilha, o PATI apresentava os seguintes objetivos:

**Objetivo geral:**

- Atender às necessidades educativas de alunos do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa visando à melhoria do seu desempenho escolar e à ampliação do seu universo de experiências artísticas, culturais e esportivas, com extensão do tempo de atendimento pela escola.

**Objetivos específicos:**

- Ampliar o tempo de atendimento às necessidades educativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliem o universo de experiência dos alunos e;
- Apoiar a escola na elaboração e implementação do seu próprio Projeto Aluno de Tempo Integral. (MINAS GERAIS, 2005a, p. 11).

O PATI propunha que as atividades de arte, de esporte e atividades pedagógicas de reforço escolar seriam realizadas no turno oposto ao das aulas regulares, podendo ocorrer nas dependências da escola ou em outros espaços extraescolares. Outro aspecto a ser



destacado é que as atividades no contraturno da escola não teriam a obrigatoriedade de ser realizadas em todos os dias letivos da semana.

Esta opção permite que a escola possa atender, em outro turno, a um grupo selecionado de alunos que apresentem a necessidade de atendimento adicional para recuperar deficiências na sua formação, que tenham sido constatadas por meio de avaliação realizadas pela escola. Esses alunos podem ser de um ou mais ciclo ou série. As atividades do turno adicional podem ser realizadas no espaço da própria escola, se comportar, ou em outros espaços sociais adequados ao desenvolvimento de atividades recreativas, esportivas, culturais e pedagógicas. A programação de atividades pode estender de segunda a sexta-feira ou se restringir a um número menor de dias da semana. (MINAS GERAIS, 2005a, p.11).

Este Projeto foi implantado nas escolas onde já existia o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, cujas ações eram destinadas às crianças “[...] para as quais a escola pública é mais importante: as que são mais vulneráveis e desfavorecidas, com baixo rendimento escolar e pertencentes a grupos familiares incompletos e/ou desarticulados” (MINAS GERAIS, 2005a, p. 9). Este Projeto foi idealizado e implantado neste contexto, com vistas a oferecer um ambiente de aprendizagem seguro e saudável, voltado para a formação e desenvolvimento humano, para que as crianças já vitimadas pela violência e desigualdade social pudessem progredir nos estudos e superar esta desvantagem.

O documento básico do PATI também apresentava três modelos de funcionamento do Projeto nas escolas, tendo em vista as diferentes realidades destas escolas:

- a) **Plano A** – Para escolas com estrutura física, nas quais os alunos seriam atendidos no contraturno da tarde;
- b) **Plano B** – Para escolas sem salas de aula disponíveis e sem espaço para artes e esporte, nas quais os alunos seriam atendidos no 5º horário;
- c) **Plano C** – Para escolas com salas de aula disponíveis e sem área de esportes e com parceria com outros espaços de lazer e cultura, nas quais os alunos seriam atendidos no contraturno da tarde (MINAS GERAIS, 2005a).

E neste formato, o PATI vigorou até o ano de 2006 nas escolas onde funcionava o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, atendendo cerca de 20 mil crianças, distribuídas em 172 escolas localizadas em Belo Horizonte e Uberaba, posteriormente estendendo-se a outras 90 escolas do interior de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2007), já reformulado, agora com o nome de Projeto Escola de Tempo Integral.

### 3.4 Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI)

Em 2006, com a continuidade das políticas educacionais implantadas pelo governo do Estado de Minas Gerais, a SEE/MG amplia o atendimento da jornada escolar e reformula o projeto em vigor, o PATI, propondo para 2007, o Projeto Estruturador Escola de Tempo Integral (PROETI), tendo como objetivo geral “[...] melhorar a aprendizagem do aluno, por meio da ampliação da sua permanência diária na escola” (MINAS GERAIS, 2007, p. 11). O PROETI tinha em vista a garantia de melhores resultados nas avaliações estaduais e nacionais e cumprimento da meta de ter toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade. Com esta proposta de reformulação e transformação do PATI em PROETI,

[...] a Secretaria do Estado de Educação amplia o seu atendimento para mais de 1500 escolas e 120 mil alunos que, no turno regular, desenvolvem o currículo básico e a parte diversificada e, no extra-turno, as atividades de linguagem e matemática, artísticas e esportivas e de formação social, todas elas voltadas para o aprendizado do aluno – é o PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL. (MINAS GERAIS, 2007, p. 4).

A implantação do PROETI nas escolas de educação básica de Minas Gerais ocorria por meio de adesão das escolas, conforme critérios estabelecidos pela SEE/MG, tendo como público alvo os alunos com dificuldades de aprendizagem nos conteúdos curriculares do ensino fundamental, os quais demandam maior atenção do sistema educacional mineiro.

A Cartilha do PROETI era o documento básico do Projeto e apresentava a seguinte estrutura: Apresentação, Contexto Histórico (a educação integral nos anos 20 e 30, como uma possibilidade de renovação da escola, tendo como referência Anísio Teixeira), Justificativa, Objetivos (geral e específicos), Metodologia (Nova Dinâmica na Escola, Prioridade, Planejamento da Prática Educativa, Valorização da Autoestima, Espaço e Tempos Escolares), Currículo (Sugestão de Matriz Curricular), Gestão (Pedagógica, de Resultados Educacionais, de Pessoas, de Serviços e Recursos, Atribuições do Professor), Avaliação e Operacionalização do Projeto no Sistema (Avaliação, Monitoramento e Ambiente Virtual) (MINAS GERAIS, 2007).

Em conformidade com a proposta da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais,

O Projeto Escola de Tempo Integral destina-se às escolas estaduais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais e tem como proposta a ampliação da carga horária do aluno. Em um turno será desenvolvido o Currículo Básico do Ensino Fundamental, compreendendo os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da parte diversificada. Em outro turno, conforme projeto apresentado pela escola, serão realizadas atividades que ampliarão as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do Currículo Básico, com ênfase na alfabetização,

letramento, matemática e ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas. (MINAS GERAIS, 2007, p. 11).

E para alcançar os objetivos propostos neste projeto educacional, fez-se necessário evidenciar na Cartilha a relevância de uma nova dinâmica nas escolas mineiras, com o envolvimento de toda a comunidade escolar, de forma a atender às necessidades educativas dos alunos e também desenvolver atividades nas diversas esferas do conhecimento, ampliando, assim, o universo de experiências. Cabia aos educadores, portanto,

[...] oferecer aulas criativas e prazerosas, fazendo a diferença, seja no modo da disposição das carteiras em sala de aula ou mesmo na exploração de outros espaços existentes na escola e fora dela, dando ao aluno a oportunidade de constituir experiências ricas e significativas. (MINAS GERAIS, 2007, p. 11).

Dessa forma, era necessário reinventar os espaços e dar significado ao tempo, de maneira a assegurar práticas pedagógicas de aprimoramento da qualidade do ensino e atendimento às necessidades dos alunos. Este Projeto tem também como intuito a valorização da autoestima dos alunos, tendo como ponto de partida a escola como um processo de vivência, em que o tempo e o espaço sejam significativos na vida de cada aluno.

O PROETI objetivava maior flexibilidade no currículo, de modo a permitir que a ação escolar tivesse um caráter mais interdisciplinar; daí a proposta das oficinas curriculares de atividades de linguagem e matemática, atividades artísticas, esportivas e motoras, além das oficinas de formação pessoal e social. Para isso, foram traçadas estratégias para auxiliar na formação do sujeito integral, enfatizando as vantagens no aspecto do desenvolvimento das habilidades e competências, da conquista da autonomia por parte dos alunos e de outras capacidades essenciais para a sua formação.

Segundo a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, até o ano de 2010, computava-se um total de 1.927 escolas de educação básica que participavam do PROETI, com 109.500 alunos, distribuídos nas 46 Superintendências Regionais de Ensino do estado (MINAS GERAIS, 2012).

E para enfrentar os desafios e buscar a melhoria da qualidade da educação no Estado, e em cumprimento do disposto no art. 2º do Plano Nacional de Educação I (PNE I), aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, em 2011 é publicado o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais para 2011-2020. Regulamentado pela Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011, este Plano representa um documento base para direcionar as ações da política educacional mineira, tendo como objetivos a “erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica” (MINAS GERAIS, 2011).

No que tange à jornada escolar, o PDE/MG-2011 apresenta como meta a ampliação progressiva da jornada diária e a oferta do tempo integral em diversos níveis escolares, priorizando os alunos que se encontram em condição de maior vulnerabilidade social, assim estabelecidos:

- Educação infantil: 40% (quarenta por cento) dos alunos de 4 e 5 anos, em até dez anos;
- Ensino Fundamental: 40% (quarenta por cento) dos alunos em até cinco anos, e para 80% (oitenta por cento), em até dez anos;
- Ensino Médio: 20% (vinte por cento) dos alunos em até cinco anos, e para 40% (quarenta por cento), em até dez anos, com oferta de cursos de formação profissional;
- Educação Especial: 100% dos alunos em até dez anos.

O PROETI vigorou com esta nomenclatura em escolas de educação básica de Minas Gerais até o final do ano de 2011.

### **3.5 Projeto Educação em Tempo Integral (PETI)**

Em 2011, o PROETI passa por uma reformulação e a Secretaria do Estado de Educação institui o Projeto Educação em Tempo Integral (PETI) para ser implantado nas escolas de educação básica de Minas Gerais a partir do ano de 2012.

Este Projeto reformulado apresenta uma nova estrutura, composto pelas novas diretrizes para a sua implantação: Objetivos, Resultados Esperados, Público Alvo, Funcionamento, Ressignificação do Currículo, Estratégias Metodológicas: projetos de trabalho e oficinas pedagógicas, Composição Curricular, Princípios Orientadores (gestão democrática e cidade educadora), Rede de Parcerias, Ações em Rede, Monitoramento e Avaliação.

Este projeto estratégico tem como objetivo “ampliar as oportunidades educacionais dos alunos, visando à formação de novas habilidades e conhecimentos, pela expansão do período de permanência diária nas atividades promovidas pela escola”, mantendo como prioridade o atendimento a “[...] alunos que se encontram em condição de maior vulnerabilidade social” (MINAS GERAIS, 2013, p. 4).

As novas diretrizes do PETI apresentam como resultados esperados a “ampliação da oferta de educação integral, visando à formação cidadã e à melhoria dos resultados dos

indicadores educacionais” (MINAS GERAIS, 2013, p. 4). Enfatiza a necessidade de ressignificar o tempo e o espaço para ampliar as vivências educativas, principalmente na parceria escola e entidades locais, em consonância com o Projeto Pedagógico de cada instituição escolar.

Percebe-se que há uma ampliação na oferta da educação integral, visando à formação cidadã e melhoria da qualidade da educação ofertada, mas ainda não contempla todos os alunos de uma escola. Segundo dados publicados pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, “entre 2009 e 2014, o atendimento aos estudantes da rede estadual na educação integral variou de 5% a 8% do total de alunos por escola” (MINAS GERAIS, 2015, p. 3).

Esta pequena parcela de alunos atendidos por estes projetos de educação integral em Minas Gerais está longe de ser ampliada, já que mesmo com a reformulação do antigo PROETI, o novo PETI ainda estabelece como público alvo, prioritariamente, os alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade social, conforme o Informativo 01/2012 da SEE/MG - Novas Diretrizes do Projeto Educação em Tempo Integral e também previsto no Plano Decenal de Educação de Minas Gerais de 2011.

Com referência ao tempo, o PETI mantém a estrutura do turno e do contraturno apresentada nos projetos anteriores, em que são desenvolvidas as atividades regulares em um turno, e no contraturno, as atividades previstas no respectivo projeto, sem apresentar inovações. Isso explica o fato de muitas escolas trabalharem com um número maior de turmas em turnos parciais e apenas algumas turmas participantes do Projeto de Educação em Tempo Integral.

Já com relação ao espaço de aprendizagem, o PETI apresenta como diferencial a relação escola e comunidade, no sentido de que a escola deve reorganizar os seus espaços físicos, mas também deve estabelecer parcerias com outras entidades fora do seu território educativo (MINAS GERAIS, 2012). Para enfrentar o desafio da educação integral, este Projeto ressalta que:

A integralização de saberes e experiências será função compartilhada entre a escola, parceiros e espaços educativos.

A escola não será o único lugar de aprendizagens. Outros espaços em que a vida em sociedade ocorre e que podem ser potencializados como espaços educativos (museus, praças, clubes, quadras, teatros, bibliotecas, cinemas, parques, entre outros), irão compor o território educativo da comunidade escolar. (MINAS GERAIS, 2012, p. 7).

Este entendimento de que os saberes devem ser adquiridos de forma interinstitucional remete à aprendizagem numa perspectiva de cidade educadora<sup>19</sup>, entendida como território educativo, considerada fundamental para o desenvolvimento humano e social é evidenciado pelo programa federal Mais Educação, ao esclarecer que:

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com toda a comunidade. (BRASIL, 2011, p. 18).

E para que a escola se tornasse um ambiente atrativo, este “novo” Projeto Educação em Tempo Integral propõe estratégias metodológicas com o desenvolvimento de projetos de trabalhos e oficinas pedagógicas, com “abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais” (MINAS GERAIS, 2012, p. 9), de forma inovadora, com a finalidade de possibilitar aos alunos novas formas de aprendizagens.

Complementando a legislação vigente, a SEE/MG publicou a Resolução nº 2.197, em 26 de outubro de 2012, com vigor a partir de 2013, regulamentando a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, reforçando, ainda, a finalidade da Educação em Tempo Integral, em “ampliar a jornada escolar, os espaços educativos, a quantidade e a qualidade do tempo diário de escolarização” (Art. 84). Este texto legal enfatiza também a necessidade de buscar parcerias com a comunidade e outros espaços além da escola (Art. 84 e 85), além de estabelecer os campos de conhecimentos da composição curricular da Educação em Tempo Integral, quais sejam:

---

<sup>19</sup> A concepção de Cidade Educadora remete ao entendimento da cidade como território educativo. Nele, seus diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, que podem, ao assumirem uma intencionalidade educativa, garantir a perenidade do processo de formação dos indivíduos para além da escola, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender que a comunidade oferece. [...] Este conceito ganhou força e notoriedade com o movimento das Cidades Educadoras, que teve início em 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha.

Neste encontro, um grupo de cidades pactuou um conjunto de princípios centrados no desenvolvimento dos seus habitantes que orientam a administração pública a partir de então e que estavam organizados na Carta das Cidades Educadoras, cuja versão final foi elaborada e aprovada no III Congresso Internacional, em Bolonha, na Itália, em 1994. A carta é ainda hoje o referencial mais importante da Associação Internacional de Cidades Educadoras, que reúne mais de 450 cidades em 40 países do globo.

Na Carta, o movimento afirma: “A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida. As razões que justificam esta função são de ordem social, econômica e política, sobretudo orientadas por um projeto cultural e formativo eficaz e coexistencial”. (Centro de Referência em Educação Integral. **Cidade Educadora**. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/cidade-educadora/>>. Acesso em: 28 fev. 2017).

Art. 86

I - Acompanhamento Pedagógico;

II - Cultura e Arte;

III - Esporte e Lazer;

IV - Ciberultura;

V - Segurança Alimentar Nutricional;

VI - Educação Socioambiental;

VII - Direitos Humanos e Cidadania. (MINAS GERAIS, 2012).

O PETI funcionou com esta nomenclatura em escolas de educação básica de Minas Gerais até o final do ano de 2014, passando por uma nova reestruturação, denominando-se Programa Educação Integral.

### **3.6 Programa Educação Integral (PEI)**

Em 1º de abril de 2015, a SEE/MG publicou a Resolução nº 2.749, de 1º de abril de 2015, dispondo sobre o funcionamento e operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, dentre elas, autorizando o funcionamento do Programa Educação Integral (PEI) nas escolas participantes do Programa Mais Educação, do MEC, (art. 1º). Este texto também estabelece os eixos formativos que devem contemplar o currículo (art. 2º), a composição do quadro de professores regentes de turmas ou de aulas (arts. 4º e 5º), além da previsão de que as “escolas que atendem a 4 (quatro) ou mais turmas em tempo integral, poderão ter um professor comunitário/coordenador que será escolhido pela direção da escola e colegiado escolar, com perfil específico para a função, conforme documento orientador” (art. 6º).

Para aprimorar as diretrizes propostas no projeto anterior, o PETI, a Secretaria de Educação de Minas Gerais elaborou a Versão II do Projeto, datada de 14 de abril de 2015, intitulado Documento Orientador das Ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais: Ampliação de Direitos, Tempos e Espaços Educativos. Este documento, até então considerado uma versão preliminar, apresenta uma proposta de fortalecimento das ações de Educação Integral a ser adotada no ano de 2015 nas escolas de educação básica que já adotavam o PETI e para as que ainda fariam adesão.

Com isso, o Projeto (PETI) se transforma em um Programa (PEI), apresenta uma visão mais ampliada da educação integral, comungando com as diretrizes expressas pelo governo federal, por meio do Programa Mais Educação que tem como identidade seu aspecto estruturante de modificação da rotina da escola, dada à necessidade de reestruturação escolar, para não incorrer em simplesmente um aumento do tempo.

Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominantemente nas práticas escolares. (MOLL, 2012, p. 133).

A partir de então as ações da SEE/MG se aproximaram do Programa Mais Educação, do Governo Federal, objetivando o cumprimento das orientações propostas, aprofundando o debate e ressaltando a necessidade de construção de uma Política de Educação Integral para os estudantes do Estado de Minas Gerais. Além disso, o financiamento das ações da Educação Integral passou a ser garantido pela SEE/MG e também por recursos complementares do Programa Mais Educação (MEC), conforme o Art. 10 da Resolução SEE/MG nº 2.749/2015<sup>20</sup>.

As oficinas, consideradas como o cerne das grandes transformações e efetivação da aprendizagem, passaram a ser organizadas conforme o modelo do Programa Mais Educação e em consonância com o Manual Operacional de Educação Integral do MEC/2014. Este documento também versa sobre quadro de educadores, carga horária, orientações e critérios para repasse de verba complementar da SEE/MG e do Programa Mais Educação, prestação de contas, bem como os critérios a serem adotados para enturmação dos alunos.

Diferentemente do previsto na primeira versão do PETI em que a oferta de tempo integral deveria priorizar alunos que se encontravam em condição de maior vulnerabilidade social, esta Versão II elenca os seguintes critérios para a inscrição dos estudantes:

- Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), período que existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), período que existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- Estudantes de anos/séries em que são detectados índices de evasão e/ou repetência;
- Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. (MINAS GERAIS, 2015, p. 16).

Embora a Versão II do PETI, agora PEI tenha se referido às ações do ano de 2015, suas diretrizes foram adotadas também no ano de 2016. Este programa educacional ainda está em fase de implantação nas escolas de Ensino Fundamental no Estado de Minas Gerais, de forma gradativa e focalizada, sendo discutidas e reelaboradas novas diretrizes para a implementação dessa política educacional voltada para a educação integral em todo o estado mineiro.

---

<sup>20</sup> Resolução SEE/MG nº 2.749/2015: Art. 10 O financiamento das ações de Educação Integral será garantido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e por recursos complementares do Programa Mais Educação (MEC).



Pode-se refletir que a implantação destes projetos educacionais são registros de uma política “de cima para baixo”, mas que requer a adesão da comunidade escolar como parceira para a sua efetivação.

Com esta trajetória, percebe-se, na rede estadual de ensino de Minas Gerais, um cenário de modificações dos projetos e ações relacionados à ampliação do tempo escolar, o que não significa que a oferta do tempo integral seja entendida como uma educação integral, visto que estas diretrizes estão em processo de construção e implementação nas escolas públicas mineiras.



## **4 O PROETI NA SRE DIAMANTINA**

Nesta seção, serão apresentadas primeiramente, as orientações gerais do PROETI, elaboradas pela SEE/MG e encaminhadas às superintendências regionais para que as equipes regionais e locais pudessem se guiar para a implantação e implementação do Projeto nas escolas. Em seguida, será mostrado o contexto de inserção do PROETI na SRE Diamantina, com foco nas escolas campo de pesquisa.

Justifica-se o uso dos termos no pretérito, tendo em vista que as orientações referem-se ao Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI), que vigorou até o ano de 2011, quando foi reformulado, passando a denominar-se Projeto Educação em Tempo Integral (PETI), de 2012 a 2014. A partir de 2015, após novas reformulações, adotou-se também uma nova nomenclatura, deixando de ser um projeto e transformando-se no Programa Educação Integral (PEI).

### **4.1 O PROETI nos documentos oficiais da SEE/MG**

O PROETI abordava a aprendizagem em tempo integral baseada na ação pedagógica desenvolvida por meio dos temas transversais, como a arte, o trabalho, o esporte, o lazer, a sexualidade, o meio ambiente, a saúde, dentre outros. Previa uma metodologia participativa e democrática, requerendo uma nova dinâmica na escola.

A Educação em Tempo Integral requer a mobilização de toda a comunidade escolar, especialmente dos professores, para um planejamento conjunto que assegure atendimento das necessidades educativas dos alunos e desenvolvimento das ações, com o máximo de aproveitamento das intervenções pedagógicas desde o diagnóstico até os conteúdos e atividades. (SEE/MG, 2007, p. 12).

Para que o Projeto fosse implantado e implementado nas escolas e os resultados planejados fossem alcançados, a Cartilha também elencava as esferas envolvidas e as respectivas responsabilidades. A esfera central era representada pela SEE/MG, com a Equipe de Planejamento e Coordenação Geral dos programas e projetos da Subsecretaria de Educação Básica e representantes das superintendências afins da Subsecretaria da Administração do Sistema Educacional. A esfera regional constituía-se da SRE, com a Equipe de Coordenação Regional, Assessoramento e Operacionalização do Projeto; e a esfera local era a escola onde era implantado o Projeto, sendo orientado que fosse constituída uma equipe integrada pela comunidade escolar, como diretores, professores, parceiros, estagiários e especialistas em

educação, dispostos a assumirem a execução do PROETI. Na escola, a equipe deveria indicar um coordenador, preferencialmente um especialista em educação e, na falta deste, um professor (SEE/MG, 2007, p. 19).

As principais orientações para o bom desenvolvimento do Projeto nas escolas estão distribuídas em toda a Cartilha do PROETI, quais sejam:

- Primar pela gestão democrática e participativa entre diretor, vice-diretor, especialistas e comunidade escolar, tendo em vista a gestão pedagógica (proposta curricular de Tempo Integral, planejamento da prática pedagógica, organização do espaço e tempos escolares), a gestão de resultados educacionais (avaliação diagnóstica e externa, uso dos resultados das avaliações e avaliação do projeto pedagógico), a gestão de pessoas (desenvolvimento profissional, avaliação de desempenho, valorização e reconhecimento) e a gestão de serviços e recursos (organização da documentação e registros escolares do PROETI, utilização das instalações, equipamentos e materiais pedagógicos e gestão dos recursos financeiros aplicados na escola);
- Oferecer aulas criativas e prazerosas, fazendo a diferença, seja no modo de disposição das carteiras em sala de aula ou a exploração de outros espaços dentro ou fora da escola;
- Desenvolver uma metodologia participativa, envolvendo a vida prática comunitária;
- Buscar parcerias;
- Priorizar as necessidades educativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem nos conteúdos curriculares;
- Planejar a prática educativa em conformidade com o Projeto Político Pedagógico da escola, elaborado de forma crítica, efetiva, compartilhada e com a metodologia do PROETI, levando em conta quem são os alunos envolvidos;
- Desenvolver oficinas curriculares nas áreas de linguagem, matemática, artes, esportes, formação pessoal e social. Para isso, a Cartilha do PROETI já trouxe uma sugestão de matriz curricular com oficinas contemplando as Atividades de Linguagem e Matemática, Atividades Artísticas, Esportivas e Motoras e as Atividades de Formação Pessoal e Social (QUADRO 1).

**Quadro 1 - Sugestão de Matriz Curricular - Oficinas - Escola de Tempo Integral**

<b>S U G E S T Ã O  O F I C I N A S  C U R R I C U L A R E S</b>	<b>Atividades de Linguagem e Matemática</b>	Hora de leitura
		Experiências Matemáticas
		Informática Educacional
		Estudo Monitorado
		Oficina de Redação
		Jornalismo
		Alfabetização
	<b>Atividades Artísticas, Esportivas e Motoras</b>	Artes Visuais
		Dança
		Música
		Teatro
		Conhecimento sobre o corpo
		Esportes
		Jogos
		Lutas
	<b>Atividades de Formação Pessoal e Social</b>	Atividades rítmicas
		Higiene e formação de hábitos
		Empreendedorismo Social
		Educação para o trânsito
		Ética
		Orientação sexual
		Cooperativismo
		Educação para a Paz
		Educação Ambiental
		Educação Patrimonial

Fonte: SEE/MG, Cartilha do PROETI, 2007, p. 14.

- Investir na elevação da autoestima dos alunos pertencentes às turmas do PROETI, conduzindo-os à autoconfiança, para que sejam pessoas mais assertivas e capazes de fazer escolhas e tomar decisões conscientes;

- Aproveitar e/ou reinventar os próprios espaços da escola ou buscar outros fora dela;
- Reorganizar o espaço e o tempo do aluno por intermédio de um currículo integrado, flexível, interdisciplinar e sempre em processo;
- Atribuir ao professor a responsabilidade de: desenvolver atividades de diagnóstico do desempenho do aluno; participar de cursos de capacitação das esferas central e regional; elaborar plano de intervenção bimestral para eliminar as dificuldades dos alunos; apresentar relatório qualitativo bimestral dos resultados de aprendizagem; trabalhar de forma conjunta com a escola e articular-se com professores de outras áreas e do turno regular;
- Realizar avaliação diagnóstico-formativa com o objetivo de verificar as competências e habilidades dos alunos quanto à aprendizagem da escrita, leitura e matemática, identificar os alunos com defasagem de aprendizagem e proceder à intervenção pedagógica e também observar o comportamento e o relacionamento interpessoal do aluno;
- Monitorar o Projeto durante todo o ano e avaliar o aluno a cada bimestre, apresentando relatório qualitativo e quantitativo aos pais e à SRE;
- Reorganizar as turmas quando houver necessidade;
- Utilizar o Ambiente Virtual do PROETI para agilizar a comunicação entre a equipe gestora e a equipe operacional (SEE/MG, 2007).

Além da apresentação do Projeto às escolas pré-selecionadas para a sua implantação, quanto aos objetivos, à metodologia, o público alvo a ser atendido, a gestão, os requisitos e todos os itens elencados na Cartilha do PROETI, a equipe responsável pela implantação do Projeto na circunscrição da SRE Diamantina também repassava às escolas as orientações recebidas da SEE/MG.

O Ofício nº 36/2007 da SRE Diamantina foi encaminhado às escolas onde seria implantado o PROETI, com as orientações recebidas da SEE/MG em 17 de setembro de 2007. Estas orientações referiam aos módulos semanais para o desenvolvimento do Projeto, podendo ser de 30 ou 25 módulos de 50 minutos de atividades, realizados no turno diferente daquele em que o aluno cursava o ensino regular dos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental na escola.

Os módulos eram assim discriminados:

**30 (trinta) módulos semanais:**

2 professores, sendo:

- **1 (um) professor com carga horária semanal de 19 aulas** (18h/a + 1 h/a de exigência curricular), perfazendo 25 horas e 30 minutos semanais. Conforme Anexo do Decreto nº 40013, de 03/11/98. Desta carga horária, 20 aulas serão cumpridas em oficinas de enriquecimento do currículo básico (Linguagem e Matemática, exploração de Temas Transversais e Formação Social), totalizando 24 módulos de 50 minutos junto aos alunos; as restantes cinco horas e trinta e minutos destinam-se ao planejamento e à preparação das atividades, podendo ser cumpridas na escola enquanto o outro professor assume a turma.

- **1 (um) professor com carga horária semanal de seis aulas**, para oficinas de recreação, artes, esportes e formação social, percebendo 9 horas semanais, das quais 3 horas destinam-se a outras atividades, conforme o planejamento da escola.

**25 (vinte e cinco) módulos semanais:**

- **1 (um) professor para todas as atividades**, com carga horária de 19 horas semanais (18h/a + 1h/a de exigência curricular) cuja carga horária mensal corresponde a 25 horas e 30 minutos, conforme Tabela do Anexo do Decreto nº 40013/98; o professor cumprirá 20 horas e 50 minutos, totalizando 25 módulos de 50 minutos junto aos alunos, restando-lhe quatro horas e quarenta minutos para planejamento e preparação das atividades. (SRE/Diamantina, 2007, p. 1).

Este mesmo ofício também orientava que as escolas que já possuísem professores no seu quadro de pessoal poderiam iniciar as atividades com as turmas do Tempo Integral no início do ano, conforme o calendário letivo da escola. Já as escolas que necessitassem contratar profissionais deveriam iniciar o projeto no mês de março do ano seguinte (2008), devendo aguardar as novas orientações que viriam da SEE/MG sobre o processo de contratação.

Em qualquer uma das situações anteriores, a equipe da esfera local, ou seja, da escola, deveria observar o perfil adequado do professor para atuar no Projeto, que exigia uma nova metodologia, uma nova dinâmica, com atividades criativas e inovadoras.

E para selecionar estes profissionais para atuarem no PROETI, a equipe responsável pelo projeto na escola deveria:

- Aproveitar professor total ou parcialmente excedente na própria escola ou na localidade;
- Oferecer aulas a professor efetivo regente de aulas, em extensão de carga horária inferior a dezoito aulas semanais;
- Designar professor, observadas as normas constantes das Resoluções SEE nº 826, de 01/11/2006 e nº 841, de 12/12/2006 e Edital próprio do Projeto. (Aguardar orientações da SEE, quanto à contratação de pessoal);
- Como regente de turma para oficinas de enriquecimento do Currículo Básico e formação social, nas opções de 30 ou 25 módulos semanais;
- Como regente de aulas para oficinas de recreação, artes, esportes e formação social, na opção de 30 módulos semanais. (SRE/Diamantina, 2007, p. 1).

E ainda no que se refere ao profissional para trabalhar com as turmas do PROETI, a orientação era de que no caso de haver mais de uma turma, o professor regente de aulas,

efetivo ou designado, com número de aulas inferior a 18, teria a sua carga horária básica do cargo completada, antes de se proceder à contratação de outro profissional.

Quanto à designação de Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB), em atendimento à demanda do PROETI, esta só seria possível “com autorização especial da Secretaria de Estado de Educação, mediante parecer favorável da SRE emitido à vista de solicitação circunstanciada do Diretor da Escola” (SRE Diamantina, 2007, p. 2).

Em 19 de março do ano seguinte, 2008, a Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos e a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica da SEE/MG encaminharam o Ofício Circular SG/SD nº 09/2008 contendo novas orientações relativas ao recrutamento de pessoal para atuar no PROETI, sem prejuízo das orientações anteriores. O novo documento preconizava o seguinte:

- As 19 aulas semanais (18 + 1 por exigência curricular) devem ser atribuídas ao professor regente de turma, independente da opção da escola pelo módulo semanal de 30 ou 25 h/a;
- Na hipótese de Projeto desenvolvido em 30 módulos semanais, 6 dessas aulas semanais são de responsabilidade do professor regente de aulas de Educação Física;
- A escola não está autorizada a atribuir aulas de conteúdo diferente da Educação Física para aluno do Ensino Fundamental - anos iniciais ou finais, dos Projetos: “Escola de Tempo Integral” e “Escola Viva Comunidade Ativa”;
- Na organização do horário da turma do **Projeto Escola de Tempo Integral**, deverá ser assegurada a assistência permanente ao aluno em todo o horário de suas atividades, inclusive no período destinado à formação social, no horário do almoço;
- Ao professor que cumpre a carga horária do seu cargo em um turno e as atividades do Projeto em outro, deve ser resguardado o **intervalo mínimo de 1 hora para o almoço**. Neste intervalo, o professor de Educação Física é o responsável pelo atendimento aos alunos. (SEE/MG, 2008).

Este documento trouxe esclarecimentos não só destinados ao processo de contratação e recrutamento de pessoas, como também de organização de pessoal para assistir aos alunos nos períodos de intervalo de turnos, ou seja, hora do almoço. Além disso, este documento reforçou a necessidade de se observar o perfil adequado das pessoas para atuação no PROETI, devendo ainda, as escolas obedecerem à seguinte ordem de prioridade na atribuição das horas/aulas aos professores:

- 1) Aproveitar professor total ou parcialmente excedente, na própria escola ou na localidade;
- 2) Aproveitar professor efetivado pela LC nº 100, de 2007, portador de Notificação de Dispensa, ainda sem publicação do respectivo ato;
- 3) Oferecer aulas a professor efetivo regente de aulas, em extensão de carga horária;
- 4) Oferecer aulas a professor regente de aulas, já designado na escola com carga horária inferior a dezoito semanais;



- 5) Designar professor, observadas as normas constantes das Resoluções SEE nº 1026, de 28/12/2007 e edital próprio do Projeto. (SEE/MG, 2008).

E por fim, o Ofício Circular nº 09/2008 das subsecretarias da SEE/MG ainda esclarecia que estava sujeito às determinações do documento também “o professor que em 06/11/07 atuava no Projeto mediante designação para função pública e foi efetivado pela LC nº 100”<sup>21</sup> uma vez que apenas a sua situação funcional tinha sido alterada.

E para orientar quanto à contratação de ASB para atender ao PROETI, a SEE/MG encaminhou um novo Ofício Circular nº 82, de 1º de abril de 2008, reforçando que a referida contratação era de responsabilidade de cada SRE, na avaliação da real necessidade e em conformidade com a legislação vigente. Somente em escolas que não tivesse atingido o quantitativo de ASB fixado é que poderia realizar a contratação, e para o mínimo de duas turmas do PROETI. E ainda, recomendava-se que a designação só fosse autorizada após esgotada a possibilidade de remanejamento de servidores efetivados e de efetivos excedentes.

Além dos documentos expedidos pela SEE/MG às Superintendências Regionais para repassarem as orientações às escolas, a Secretaria de Estado de Educação publicou, em 2010, o Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral. Este Caderno foi elaborado com base nos relatos das práticas desenvolvidas no PROETI nos anos anteriores e que lograram bons resultados na aprendizagem dos alunos. Com isso, este material transformou-se em um instrumento para guiar os trabalhos do professor, ampliando as possibilidades de desenvolvimento do PROETI com novas práticas e ações, adaptando-as conforme a realidade de cada escola da rede de educação básica do estado de Minas Gerais.

#### **4.1.1 Orientações para a alimentação escolar dos alunos do PROETI**

Nas escolas da rede pública estadual, a merenda escolar servida aos alunos é custeada com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Além da merenda escolar oferecida a todos os alunos, há também o almoço e o lanche servidos aos alunos do PROETI, cujas despesas eram repassadas pelo Projeto. Desta forma, durante todo o dia em que os alunos do Projeto permanecessem na escola, eles deveriam receber lanche, almoço e merenda escolar.

---

<sup>21</sup> A Lei Complementar 100/2007, de Minas Gerais, promoveu a investidura de profissionais da área de educação em cargos públicos efetivos sem a realização de concurso público, contrariando o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal. Foi declarada parcialmente inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal em 23 de março de 2014 e os efetivados foram desligados até 31 de dezembro de 2015.

Em 2008, a SEE/MG, por intermédio da Diretoria de Suprimento Escolar, encaminhou às Superintendências as seguintes orientações referentes à alimentação para os alunos do PROETI:

- Para o almoço, cada alimento deverá ser preparado e servido separadamente, [...] possibilitando ao aluno saborear cada alimento, sem interferência de outros sabores;
- Não é recomendável que os alunos recebam mais de duas vezes uma alimentação com alto teor energético, ou seja, com características de almoço (arroz, feijão, macarrão), por isso uma das refeições deverá ser um lanche;
- Na hora da compra dos gêneros alimentícios, observar sempre os produtos da época (safra, sazonalidade), pois além de mais baratos a qualidade é bem melhor;
- Uma alimentação adequada não consiste somente na quantidade que ingerimos, mas também na qualidade e variedade de alimentos, portanto não deixem os alunos exagerarem na repetição das refeições;
- Sugerimos que as refeições sejam servidas aos alunos em forma de *self service* (expostas em travessas) e que o próprio aluno possa se servir. (SEE/MG, 2008).

No entanto, a principal orientação do documento era seguir a sugestão do cardápio de lanches e de almoço, elaborado pela nutricionista da equipe do PROETI (QUADRO 2 e QUADRO 3).

**Quadro 2 - Sugestões de lanches para os alunos do PROETI**

Opção	Bebida	Acompanhamento
1	Café com leite ou Leite com achocolatado	Pão de sal, pão de forma, pão doce (com margarina, geleia, queijo) fatia de bolo, bolacha água e sal ou biscoito maisena (4 unidades)
2	Suco natural de frutas	Pão de sal, pão de forma, pão doce (com margarina, geleia, queijo) fatia de bolo, bolacha água e sal ou biscoito maisena (4 unidades)
3	Iogurte	Bolacha água e sal ou biscoito maisena (4 unidades)
4	Vitamina de frutas (leite batido com uma fruta)	Bolacha água e sal ou biscoito maisena (4 unidades)
5	Salada de frutas	Banana, maçã, laranja, mamão (ou outras opções de frutas da época)
6	Leite com cereal	Corn flakes, aveia e pedaços de frutas

Fonte: SEE/MG-Diretoria de Suprimento Escolar, 2008, p. 2.

### Quadro 3 - Sugestões de almoço para os alunos do PROETI

Item	Opções de apresentação
Arroz	Branco, temperado com cenoura, milho, seleta de legumes
Feijão	Simples (batido ou inteiro)
Carne bovina, frango, peixe e ovo	Moída, cozida, refogada/ensopada em iscas ou cubinhos, bife, omelete
Vegetais cozidos	Seleta de legumes (batata, vagem, cenoura, chuchu) guisados e refogados (quiabo, jiló, abobrinha, couve, mostarda), purês (batata, mandioquinha, cará, moranga)
Salada crua	Folhosos e legumes ralados ou laminados
Fruta ou doce	No caso de doce, pequena porção

Fonte: SEE/MG-Diretoria de Suprimento Escolar, 2008, p. 2.

Este informativo teve como objetivo lembrar a todos da importância de oferecer aos alunos uma alimentação com qualidade, harmonia e adequação, proporcionando também, durante as refeições dos alunos, importantes ações para o incentivo e o desenvolvimento de boas maneiras e bons hábitos alimentares.

Estas orientações gerais e também as relacionadas à alimentação escolar foram seguidas pelas escolas de educação básica em Minas Gerais para a implantação e a implementação do PROETI, sendo alteradas conforme a necessidade local ou regional. Com o tempo, foram surgindo outras orientações, principalmente quando o PROETI foi reformulado, alterando não só a nomenclatura, mas também elaborando novas diretrizes para o aperfeiçoamento do Projeto.

Contudo, foram estas primeiras orientações do PROETI que nortearam as escolas de educação básica do estado mineiro na implantação e execução do Projeto Escola de Tempo Integral, em especial na SRE Diamantina a partir de 2008.

## 4.2 Contexto de inserção da política de tempo/educação integral na SRE Diamantina

As Superintendências Regionais de Ensino subordinam-se à Secretaria de Estado de Educação e às subsecretarias. Em cada Regional, há o Superintendente, como o diretor geral, nomeado pelo Governador do Estado e pelo Secretário de Estado de Educação, assessorado pelas diretorias existentes.

A competência legal das superintendências regionais de ensino de Minas Gerais está regulamentada pelo Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011, tendo “por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnico-pedagógica, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado e Município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais” (art. 70). Segundo este Decreto, são competências das superintendências regionais de ensino:

Art. 70 [...]

- I- promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado;
- II- orientar as unidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais;
- III- coordenar o funcionamento da inspeção escolar, promovendo a sua articulação com os analistas educacionais na gestão pedagógica das escolas;
- IV- coordenar os processos de organização do atendimento escolar e de apoio ao aluno;
- V- planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades;
- VI- fomentar e acompanhar a celebração e a execução de convênios, contratos e termos de compromisso;
- VII- aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento;
- VIII- orientar a gestão de recursos humanos, observando a política e as diretrizes da administração pública estadual;
- IX- coordenar as ações da avaliação de desempenho e do desenvolvimento de recursos humanos, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; e
- X- coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais. (MINAS GERAIS, 2011).

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais possui 48 superintendências regionais distribuídas em 6 polos: Centro, Sul, Mata, Triângulo, Norte e Vale do Aço<sup>22</sup>.

A Superintendência Regional de Ensino de Diamantina<sup>23</sup> está localizada no Polo Regional Norte e foi criada neste município em 19 de maio de 1969, pela Lei 5.185/69 e instalada em julho de 1970, sob a denominação de 5ª Delegacia Regional de Ensino de Diamantina, conhecida como 5ª DRE. Esta instituição funcionou em diversos prédios alugados na cidade de Diamantina, transferindo-se para a sede própria no ano de 2010, situada na Praça das Missões, no Largo Dom João, com instalações amplas e bem localizadas.

A circunscrição da SRE Diamantina compreende 25 municípios localizados nas regiões do Alto Jequitinhonha, Médio Espinhaço e Médio Rio das Velhas.

<sup>22</sup>Secretaria de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/superintendencias-regionais-de-ensino>>. Acesso em: 31/07/2017.

<sup>23</sup> Diamantina é uma cidade histórica localizada na Mesorregião do Jequitinhonha, do estado de Minas Gerais, distante 285 km da capital mineira. Sua população, estimada em 2013 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, era de 47.647 habitantes. A cidade está situada a uma altitude média de 1.280m, emoldurada pela Serra dos Cristais, na região do Alto Jequitinhonha.

**Mapa 1 - Municípios que abrangem as escolas da circunscrição SRE Diamantina**



Fonte: PORTAL DA EDUCAÇÃO - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Nestes municípios (Alvorada de Minas, Angelândia, Aricanduva, Capelinha, Carbonita, Conceição do Mato Dentro, Congonhas do Norte, Couto de Magalhães de Minas, Datas, Diamantina, Felício dos Santos, Gouveia, Itamarandiba, Monjolos, Presidente Kubitschek, Rio Vermelho, Santo Antônio do Itambé, São Gonçalo do Rio Preto, Senador Modestino Gonçalves, Serra Azul de Minas, Serro, Turmalina e Veredinha), concentram 122 escolas estaduais e 343 municipais, além de 36 escolas da rede particular de ensino. Ressalta-se que as escolas particulares e as municipais também seguem as mesmas diretrizes da Secretaria de Estado de Educação e subordinam-se às divisões de inspeção e orientações de suas regionais de ensino.

Especificamente no município de Diamantina, há 16 escolas de educação básica, sendo 6 nos distritos<sup>24</sup> e 10 localizadas na sede, além de outras instituições estaduais de ensino básico como o Conservatório Estadual de Música Lobo de Mesquita, o Centro de Estudos Supletivos Juscelino Kubitschek de Oliveira (CESEC), o Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais e a Escola Estadual de Educação Especial Professor Aires da Mata Machado. Destas 10 escolas de educação básica localizadas na sede, 7 delas aderiram ao Projeto Escola de Tempo Integral ou Educação Integral a partir de 2008. São elas: E. E. Prof.<sup>a</sup> Gabriela Neves, E. E. Prof. José Augusto Neves, E. E. Joaquim Felício dos Santos, E. E. Maria Augusta Caldeira Brant, E. E. Prof.<sup>a</sup> Júlia Kubitschek, E. E. Prof. Gabriel Mandacaru e E. E. Matta Machado.

O primeiro contato da Superintendência Regional de Ensino de Diamantina com os projetos de educação integral se deu no ano de 2007, quando o Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI), que já era desenvolvido em Belo Horizonte e Uberaba, estava sendo reformulado para ser expandido para as escolas das cidades do interior de Minas Gerais.

Após a convocatória da Secretaria de Estado de Educação, a SRE Diamantina enviou uma analista educacional pertencente ao quadro de servidores da instituição para capacitação e recebimento das primeiras orientações sobre o projeto que seria implantado em algumas escolas da circunscrição da Regional de Diamantina.

Foi em julho de 2007, porque eu estava no setor pedagógico e na verdade, eles precisavam de uma pessoa para receber as orientações e repassar para a equipe pedagógica. Me mandaram para Belo Horizonte para ter as orientações. Como eu fui receber, aí eu fiquei responsável pelo projeto. [...] Aqui, quando implantou, já veio com o nome Escola de Tempo Integral. É isso mesmo. E agora eu estou lembrando da capacitação e que eles falaram que teve essa mudança. Em 2006 ele era assim e funcionou só lá. A gente não tinha nem conhecimento deste projeto da Secretaria. Ele foi apresentado para gente em 2007, já reformulado. (Entrevista com a Analista Educacional Ana Luíza, em 22/02/17).

Após este encontro geral na SEE/MG, a analista educacional capacitada retornou à SRE Diamantina para assumir o papel de multiplicadora do conhecimento, capacitando a equipe pedagógica e a equipe de inspeção, ou seja, “o pessoal da casa”. Em seguida, a equipe

<sup>24</sup> As escolas estaduais localizadas nos distritos de Diamantina são:

E.E. Dom Joaquim Silvério de Souza, em Conselheiro Mata

E.E. Artur Tibães, em Senador Mourão

E.E. João César de Oliveira, em Inhaí

E.E. Governador Juscelino Kubitschek, em São João da Chapada

E.E. Dona Guidinha, em Desembargador Otoni

E.E. Durval Cândido Cruz, em Planalto de Minas

PORTAL DA EDUCAÇÃO - SRE DIAMANTINA. Disponível em: <[http://srediamantina.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1659%3Aescolasdiamantina&catid=128&Itemid=100088](http://srediamantina.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1659%3Aescolasdiamantina&catid=128&Itemid=100088)>. Acesso em: 03 jul. 2017.

interna já formada na Regional de Diamantina procedeu-se ao contato com as escolas já selecionadas pela SEE/MG, para visitas, reuniões e posterior implantação do PROETI. As duas primeiras escolas de Diamantina selecionadas foram a Escola Ouro e a Escola Diamante, por preencherem o requisito do atendimento a alunos em condição de maior vulnerabilidade social.

[...] ficamos responsáveis pela implantação, de ir às escolas. Na verdade, o primeiro contato que a gente fez foi com as escolas que já queriam participar do projeto a partir de 2007, que já estavam selecionadas pela Secretaria e aí nós fizemos uma primeira reunião com estas escolas, lá no Ayna Torres. Passamos o que era o projeto, a justificativa, o porquê do projeto, a metodologia, a questão da rede física, dos recursos humanos... como que seria. Aí foi o primeiro momento. (Entrevista com a Analista Educacional Ana Luíza, em 22/02/17).

A partir de então, a adesão das escolas pertencentes à circunscrição de Diamantina aos projetos de educação integral ocorreram de forma gradativa. De 2008 a 2011, a adesão era realizada ao Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI); de 2012 a 2014, denominou-se Projeto Educação em Tempo Integral e em 2015, Programa Educação Integral.

Durante todo este período, as equipes da SRE Diamantina continuaram a receber capacitação para atuarem nos projetos de educação integral, uma vez que periodicamente havia reformulações do projeto atual ou até mesmo novas orientações ou documentos norteadores para o funcionamento e desenvolvimento das atividades relacionadas ao projeto.

Nós já participamos de muitas capacitações [...] na gestão de 2009 até 2014, a gente sempre ia a Belo Horizonte e recebia muitas informações. Iam os analistas, os supervisores, os diretores. E a gente ia lá, recebia as capacitações e chegava aqui e repassava para o pessoal. E agora não “tá” tendo mais neste formato; só por videoconferência. (Entrevista com a Analista Educacional Júlia, em 12/04/2017).

As escolas de Diamantina que foram pré-selecionadas pela SEE/MG para participarem do PROETI atenderam aos requisitos definidos na documentação específica do projeto. A partir dessa pré-seleção é que começou todo o processo que perpassou pela fase da sensibilização da comunidade escolar, do cadastro, da adesão e da implantação propriamente dita.

Primeiro vem uma lista de pré-seleção da Secretaria, e dessa lista a gente comunica com as escolas, por *e-mail*, por telefone ou pessoalmente, quando os diretores vêm. O Superintendente, a Supervisão, a Divep, todo mundo entra nessa conscientização de que se deve aderir, que existe um plano de educação com metas que devem ser cumpridas, com a ampliação da oferta do tempo integral. Então todo este processo é feito com as escolas. Depois, as escolas têm que fazer o cadastro no sistema, com o número de turmas, de alunos, conversar com o inspetor, com a comunidade escolar onde vai desenvolver o projeto, verificar o seus espaços. Depois disso tudo é que ela vai fazer o cadastro. O processo de implantação do projeto tem todo um preparatório antes [...], tem que passar por este caminho, fazendo um diagnóstico geral de tudo que a rede, a escola vai ofertar, inclusive as parcerias. (Entrevista com a Analista Educacional Júlia, em 12/04/2017).

Importante salientar que na circunscrição de Diamantina não há escola em que a totalidade dos alunos participa do projeto de educação em tempo integral. Todas as escolas que aderiram ao projeto possuem apenas algumas turmas nas quais são desenvolvidas as atividades do Projeto Escola de Tempo Integral/Educação em Tempo Integral/Programa Educação Integral.

Conforme os dados do Relatório de Distribuição de Turmas da Educação Integral do ano de 2016, a SRE Diamantina atende a 3.743 alunos matriculados no Projeto de Educação Integral, distribuídos em 147 turmas de 51 escolas localizadas em 16 municípios da sua circunscrição, conforme mostra a seguir.



**Tabela 1 - Escolas que possuem turmas de tempo integral: SRE Diamantina, ano 2016**  
(continua)

<b>Município</b>	<b>Escola</b>	<b>Nº de turmas</b>	<b>Nº de alunos</b>
Alvorada de Minas	E. E. São José de Jassém	1	25
Angelândia	E. E. Iveta Gomes Santana	3	75
Capelinha	E. E. Bento Rocha de Jesus	2	50
	E. E. Domingos Pimenta de Figueiredo	1	30
	E. E. Hermínia Eponina da Silva	4	116
	E. E. Professora Maria Edméia Pimenta de Meira	2	50
Carbonita	E. E. Mestra Aurora	4	100
Conceição do Mato Dentro	E. E. Carolina Otoni	4	104
	E. E. Professora Maria Amélia Ribeiro	4	110
Diamantina (sede)	E. E. Professora Gabriela Neves	3	74
	E. E. Professor José Augusto Neves	4	102
	E. E. Maria Augusta Caldeira Brant	3	75
	E. E. Joaquim Felício dos Santos	2	60
	E. E. Professora Júlia Kubitschek	5	150
	E. E. Professor Gabriel Mandacaru	4	105
Diamantina (Distritos)	E. E. Dona Guidinha	3	82
	E. E. Durval Cândido Cruz	2	45
	E. E. Governador Juscelino Kubitschek	2	45
	E. E. João César de Oliveira	2	50
Felício dos Santos	E. E. Felício dos Santos	4	100
Itamarandiba	E. E. Alfredo Rabelo	2	50
	E. E. Betina Gomes	6	150
	E. E. Padre João Afonso	2	50
	E. E. Maria Raimunda Andrade Neves	2	51
	E. E. Mestra Bezinha Gandra	4	100
	E. E. Professor Campos	1	25
	E. E. Professor Teodorinho Fernandes	4	100

**Tabela 1 - Escolas que possuem turmas de tempo integral: SRE Diamantina, ano 2016**  
(conclusão)

<b>Município</b>	<b>Escola</b>	<b>Nº de turmas</b>	<b>Nº de alunos</b>
Leme do Prado	E. E. de Gouveia	2	50
	E. E. Dom Pedro II	4	94
	E. E. Professora Flora Brasileira Pires César	3	75
	E. E. Santos Barroso	2	50
Minas Novas	E. E. Coronel João André	4	100
	E. E. de Indaiá	1	25
	E. E. de Lagoa Grande	2	50
	E. E. de Ribeirão da Folha	4	95
	E. E. de Ribeirão dos Santos	2	50
	E. E. Doutor Agostinho da Silva Silveira	3	75
	E. E. Francisco Soares Silva	2	50
	E. E. José Bento Nogueira	4	103
	E. E. Presidente Costa e Silva	4	100
	E. E. Odília Cândida de Sousa	2	50
	E. E. Santos Costa	2	50
	E. E. Sebastião Gomes de Almeida	2	50
Rio Vermelho	E. E. Francisco Gonçalves Vieira	3	75
Senador Modestino Gonçalves	E. E. Professora Darcília Godoy	5	125
Serra Azul de Minas	E. E. Ângelo de Miranda	2	50
Serro	E. E. Mestra Virgínia Reis	1	25
	E. E. Professor Leopoldo Pereira	4	100
Turmalina	E. E. Mestra Celina	4	100
Veredinha	E. E. Antônio Fernandes de Oliveira	4	100
	E. E. Fidelcino Viana	1	27
<b>16 municípios</b>	<b>51 escolas</b>	<b>147 turmas</b>	<b>3.743 alunos</b>

Fonte: SRE Diamantina. Elaborada pela autora.

Dentre as 20 metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica de qualidade, previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, a Meta 6 refere-se à

oferta de “Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014). Ao analisar o cenário de implantação da educação integral no município de Diamantina, considerando o cumprimento ou não desta Meta 6, Cruz *et al* (2016, n.p.) constata que:

Em se tratando das matrículas da Educação Integral observa-se que do total de 16 escolas estaduais do município de Diamantina 10 escolas (62,5%) aderiram ao programa e desenvolve Educação Integral. Esses dados mostram que o município cumpre a Meta 6 estabelecida no Plano Nacional de Educação que afirma a necessidade de oferta de educação de tempo integral em, no mínimo 50,0% das escolas públicas.

No entanto, quando se trata do percentual estabelecido como meta no Plano Nacional de Educação de pelo menos 25,0% dos alunos da educação básica serem atendidos na Educação Integral, a realidade de Diamantina destoia. Os dados mostram que do total de alunos do ensino fundamental 18,00% deles estão matriculados nas escolas de Educação Integral. (CRUZ *et al*, 2016, n.p.).

Portanto, há um aumento significativo de adesões das escolas de educação básica da SRE Diamantina ao processo de implantação dos projetos de educação integral, mesmo diante das dificuldades de repasse dos recursos e de manutenção geral do projeto. Com isso, a meta de participação das escolas é atingida, porém ainda está aquém da meta referente ao número de alunos em cada escola da circunscrição.

[...] as escolas continuam aderindo. Todo ano a gente tem um número bem significativo de adesões. [...] Cumpre a meta por um lado, mas não cumpre por outro. Hoje o nosso olhar é assim: tem ampliado, tem. Mas nós não temos ampliado a meta dentro da escola. Tem escola que só tem uma turma e vai ficar com uma turma a vida toda. Ela não amplia de jeito nenhum. (Entrevista com a Analista Educacional Júlia, em 12/04/2017).

Considerando as 10 escolas de educação básica que aderiram aos projetos de tempo/educação integral em todo o município de Diamantina, ao final do ano de 2016, foram contabilizados 788 alunos matriculados, sendo 616 na cidade e 172 nos distritos de Desembargador Otoni (82), Planalto de Minas (45) e São João da Chapada (45), conforme dados fornecidos pela SRE Diamantina.

Fazendo um recorte de pesquisa, serão mostradas a seguir, as escolas estaduais localizadas na sede do município de Diamantina que fizeram adesão aos projetos Escola de Tempo Integral (PROETI) ou Educação em Tempo Integral, a partir de 2008, em ordem cronológica.

**Tabela 2 - Escolas localizadas na sede de Diamantina que possuem turmas de tempo integral**

Projeto	Ano de adesão	Escola
Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI)	2008	E. E. Prof. <sup>a</sup> Gabriela Neves
		E. E. Prof. José Augusto Neves
	2010	E. E. Joaquim Felício dos Santos
		E. E. Maria Augusta Caldeira Brant
Projeto Educação em Tempo Integral (PETI)	2012	E. E. Prof <sup>a</sup> Júlia Kubitschek
	2014	E. E. Prof. Gabriel Mandacaru
	2015	E. E. Matta Machado

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Delimitando ainda mais o campo de pesquisa, serão selecionadas as duas escolas pioneiras na implantação do PROETI em Diamantina desde o ano de 2008 e que ainda mantém as turmas do Projeto na atualidade, sob o pseudônimo de Escola Ouro e Escola Diamante.

### 4.3 Focalizando as escolas pesquisadas

Para melhor entendimento do contexto e das comunidades nas quais estão inseridas as escolas campo de pesquisa, apresenta-se, nesta seção, a referência social das escolas Ouro e Diamante nos seus respectivos bairros.

A cidade de Diamantina surgiu das atividades de exploração do ouro e do diamante, às margens do Rio Pururuca e do Rio Grande, os quais eram garimpados, formando um pequeno povoado no início dos anos de 1700. A partir de então, a sua população foi se adensando, dando origem ao Arraial do Tejuco, e posteriormente, em 1831, emancipou-se do município do Serro<sup>25</sup>, ao qual pertencia, passando a denominar-se Diamantina, devido ao grande volume de diamantes encontrados na região (SANTOS, 1976).

<sup>25</sup> A cidade do Serro, antes denominada Vila do Príncipe do Serro Frio, era a cabeça da comarca, à qual pertencia o Arraial do Tejuco (SANTOS, 1978). Localiza-se no centro-nordeste de Minas Gerais, na região central da Serra do Espinhaço, distante aproximadamente 90 km de Diamantina. Seu acervo urbano-paisagístico é tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). É também conhecida como a Cidade do Queijo.

No ano de 1938, o conjunto arquitetônico do centro histórico da cidade de Diamantina foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e em 1999, a cidade recebeu o título de Patrimônio Cultural da Humanidade, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). No centro da cidade, destacam-se as edificações históricas que formam o casario colonial de inspiração barroca, com igrejas seculares que expressam a forte tradição religiosa da sua população, emolduradas pelas serras que compõem a paisagem natural. Ressaltam-se, também, a tradição folclórica e a musicalidade que conferem uma singularidade à cidade interiorana.

Com uma área territorial de 3.891,659 km<sup>2</sup> o município de Diamantina possui 23 distritos e povoados<sup>26</sup>. Segundo os dados do último Censo do IBGE (2010), a população de Diamantina é de 45.880, sendo 87,31% formada pela população urbana, ou seja, 40.062 habitantes. Mas segundo as projeções do IBGE, este número da população de Diamantina em 2016 foi estimada em 48.095 pessoas (IBGE, 2016), sem contabilizar a chamada “população flutuante”, formada pelos estudantes de outras regiões que estão residindo no município e que aqui permanecem por apenas alguns anos.

A cidade de Diamantina teve a sua população aumentada gradativamente e a expansão dos seus bairros se deu de forma espontânea e desordenada, principalmente nas áreas periféricas, alterando significativamente a sua área urbana<sup>27</sup>.

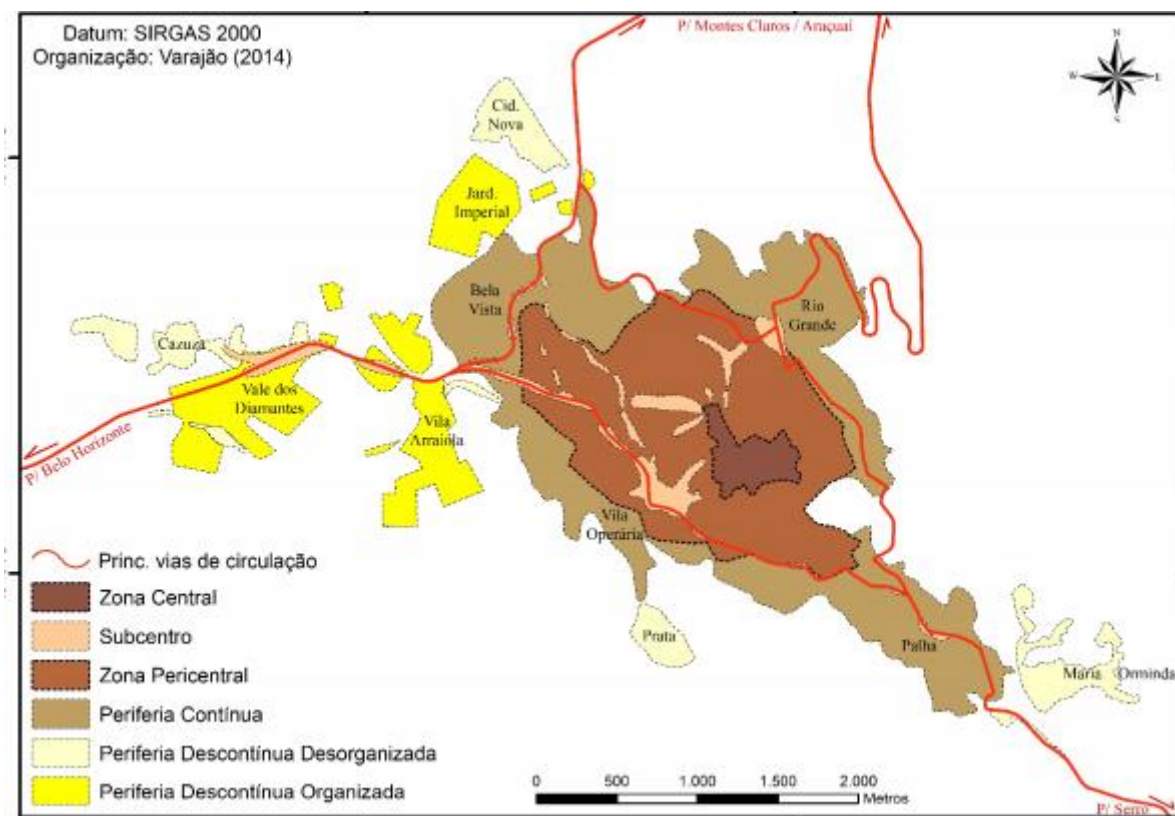
Antes da década de 1940, Diamantina apresentava uma configuração urbana peculiar. A expansão urbana havia ocorrido de maneira descontínua. O crescimento aconteceu de modo mais rápido nas áreas periféricas afastadas, como nos bairros Bom Jesus, Rio Grande e Palha, enquanto o centro continuava envolto por grandes terrenos vagos e espaços intersticiais. Esta situação foi alterada nas décadas seguintes. Uma série de equipamentos e serviços, juntamente com loteamentos residenciais, foram instalados nos terrenos ociosos, já que não possuíam a importância de outrora para a agricultura. (VARAJÃO, 2015, p. 128).

---

<sup>26</sup> Os distritos de Diamantina são 11, incluindo a sede: Conselheiro Mata (6 de maio de 1890); Desembargador Otoni (30 de dezembro de 1962); Extração (Curralinho) (24 de setembro de 1862; Guinda (14 de setembro de 1905); Inhaí (18 de outubro de 1883); Mendanha (14 de setembro de 1873); Planalto de Minas (30 de dezembro de 1962); São João da Chapada (14 de setembro de 1870); Senador Mourão (14 de setembro de 1891) e Sopa (30 de dezembro de 1962), além da Sede (13 de outubro de 1831).

E os povoados são 12: Batatal, Pinheiro, Boa Vista, Bom Sucesso, Braúna, Covão (Bicas d'Água), Morrinhos, Macacos, Quartéis do Indaiá, Vau, Baixadão e Bandeirinha. (Prefeitura Municipal de Diamantina).

<sup>27</sup> Ver VARAJÃO (2015), em **Por uma Geografia de Diamantina**.

**Mapa 2 - Zoneamento morfológico-funcional de Diamantina**

Fonte: VARAJÃO, 2015, p. 151.

Dentre os bairros periféricos de Diamantina que apresentaram, nas últimas décadas, uma expansão da sua população e também de edificações, destacam-se o Bairro da Palha e o Bairro Rio Grande, dois dos mais antigos bairros da cidade, por serem as regiões onde estão inseridas as duas escolas pesquisadas.

O Bairro Rio Grande recebeu este nome devido ao fato de ter sido formado, desde as suas primeiras casas, no entorno do Rio Grande. Segundo depoimentos saudosos de moradores mais antigos do bairro, antigamente este rio era mais caudaloso e limpo, quando era utilizado pela população para extração de minerais preciosos, como ouro e diamante, como também para captação de água para consumo, banhos, pesca de lambaris, lazer e local onde as lavadeiras limpavam e engomavam as roupas das senhoras da cidade. Diferentemente destes tempos, há décadas o Rio Grande transformou-se num canal de coleta e recebimento de esgotos sanitários e lixos nele lançados, causando um sofrimento para os residentes próximos com a contaminação e o mau cheiro quase insuportável.

No tocante ao adensamento da área do Bairro Rio Grande, Varajão (2015) detalha que:

O Bairro Rio Grande, ocupado apenas em sua porção baixa e pouco edificado até 1940, teve um crescimento abrupto nos anos seguintes, sendo que grande parte da

porção sudeste da Rua Salto da Divisa já estava ocupada em 1979. À oeste, o Bairro Presidente estava com poucas casas em 1979, eminentemente representado pelo conjunto IPASE, construído ainda em 1958 (COUTO, 2002), e pelo Campo Tijuco. Estes bairros se consolidaram nas décadas posteriores, especialmente o Bairro Rio Grande, que sofreu importante adensamento nas áreas ocupadas e, sobretudo, espantosa expansão periférica, com edificações que galgaram a íngreme Serra dos Cristais, dando também origem ao Glória. Assim, [...] os Bairros Rio Grande e Presidente, apresentavam 565 edificações, em 1979, e 1.599 edificações, em 2011/2013, o que equivale a um crescimento de 183%, em pouco mais de 30 anos. (VARAJÃO, 2015, p. 134).

Daí em diante, o Bairro Rio Grande seguiu transformando a sua paisagem com o aumento das áreas construídas e instalação de serviços, principalmente voltados para o comércio local. Neste bairro funcionam cinco escolas, dentre elas a escola pesquisada.

#### **4.3.1 Escola Diamante**

A Escola Diamante está localizada na Travessa Coronel Alexandre Mascarenhas, nº 150, no Bairro Rio Grande, na cidade de Diamantina. O nome desta Escola homenageia o ilustre diamantinense José Augusto Neves, professor, jornalista e fundador do Jornal Voz de Diamantina e do Asilo dos Idosos Pão de Santo Antônio, no mesmo bairro.

Esta Escola foi criada pelo Decreto Estadual nº 6.524, de 24/03/1962, pela Companhia Nacional de Erradicação do Analfabetismo, no Governo Magalhães Pinto, com a denominação de Escolas Combinadas “Professor José Augusto Neves”, tendo como primeira Coordenadora a Professora Inês Bernarda da Cunha. Neste ano, iniciou suas atividades em apenas duas salas, quatro classes, com capacidade para 120 alunos, com atendimento às crianças em idade escolar, na sua maioria, moradores dos entornos da Escola.

Mas com o crescimento do bairro, a demanda por matrículas aumentou consideravelmente, exigindo que as dependências físicas da Escola fossem ampliadas cinco anos após o início das atividades. Nesse ano de 1967 foi construída mais uma sala de aula, cujas despesas foram custeadas pela Fábrica Antonina Duarte, localizada no mesmo bairro, e mão de obra oferecida pela Prefeitura Municipal de Diamantina.

A cada ano, o número de alunos desta escola crescia, acompanhando o crescimento da região próxima a esta instituição escolar, chegando em 1970, ao atendimento de 368 alunos, quando necessitou-se, a partir de então, ampliar mais um turno e o ensino passou a ser ministrado nos três turnos. Neste mesmo ano, passou a denominar-se Grupo Escolar, através do Decreto nº 13.247, de 11 de dezembro de 1970.

Em 1971, foi construída mais uma sala de aula e um gabinete em suas dependências. Esta ampliação contou com o empenho do Secretário de Estado de Educação, Heráclito Mourão de Miranda, através da intermediação do Dr. João Antônio Meira e colaboração da inspetora escolar Ayna Torres, da senhora Celeste Almeida e do engenheiro Sílvio Felício dos Santos. Neste ano, foi nomeada a primeira diretora deste Grupo Escolar, a Professora Terezinha Costa Neves.

No ano seguinte, 1972, assumiu a direção a Professora Maria Olívia da Costa, que permaneceu no cargo até o ano de 1983, passando o cargo para a Professora Áurea de Jesus Mota Couto.

O Grupo Escolar recebeu a denominação de Escola Diamante, de 1º Grau, de acordo com a Resolução 810/74, de em 06 de julho de 1974. No ano de 1986, esta Escola contava com 550 alunos, distribuídos em 21 turmas, em três turnos. Segundo relata informalmente uma moradora do bairro e ex-aluna da Escola, “minha mãe dizia que ali parecia um verdadeiro formigueiro, de tanta gente que estudava lá”.

Como o inchaço de alunos tinha impactado bruscamente o funcionamento daquela pequena escola, em 1987, a coordenação da Escola e a 5ª DRE decidiram suprimir as atividades do turno da noite, para melhor organização escolar. Desta forma, a escola retornou ao atendimento de 12 turmas de alunos somente no diurno, num total de 400 alunos, e os que estudaram nesta escola até o ano anterior, matricularam-se em outras escolas, como por exemplo, no Colégio Estadual Prof. Gabriel Mandacaru, que já funcionava no mesmo bairro desde o ano de 1971.

Em 1990, uma nova reforma é realizada nesta instituição de ensino, com troca de janelas, reparos no telhado, recomposição da rede elétrica e hidráulica, substituição de pisos e pintura geral.

Até o ano de 1992, as coordenadoras e diretoras desta Escola eram indicadas e então designadas ou nomeadas pelo Governador do Estado de Minas Gerais. A partir deste ano, o cargo de direção passou a ser eletivo, sendo a Professora Nilma do Carmo Ferreira Ribeiro, a primeira diretora eleita pela comunidade escolar para ocupar o referido cargo até o ano de 2003. Neste ano, a escola era organizada em regime de ciclos (Ciclo Básico e Ciclo Intermediário) e ainda possuía duas turmas de pré-escolar.

A partir de 2004, a escola passou a oferecer a Fase Introdutória, Ciclo Inicial de Alfabetização Fase I, Ciclo Inicial de Alfabetização Fase II, Ciclo Complementar de Alfabetização Fase III e Ciclo Complementar de Alfabetização Fase IV.



Atualmente, a Escola Diamante desenvolve as suas atividades de aprendizagem escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos dois turnos diurnos, sendo 5 turmas no matutino e 5 turmas no vespertino, contando com um total de 138 alunos na faixa etária de 6 a 10 anos, sendo 102 deles participantes das turmas do tempo integral, conforme dados da secretaria da escola, relativos ao ano de 2016.

O outro bairro de interesse desta pesquisa é o Bairro da Palha, que também expandiu nas últimas décadas, de forma desordenada. Quanto à toponímia do bairro, está relacionada ao seu surgimento no século passado. A origem do nome Palha justifica-se pela existência da maioria das casas construídas possuírem a cobertura de palhas de sapé, segundo os moradores da cidade.

No referente à expansão da sua área, Varajão (2015, p. 134) destaca que os bairros periféricos da cidade de Diamantina “se expandiram, como a região da Palha que, em 1979, estava restrita mormente ao eixo principal de ligação com o Serro, e atualmente tem edificações contínuas que se estendem, da beira do Córrego Rio Grande, até o alto do morro”.

No Bairro da Palha, apesar da sua extensão, há somente duas instituições educacionais: a Ouro é a única escola estadual existente no bairro e o Centro Municipal de Educação Infantil Casa de Nazaré, que atende crianças de 0 a 5 anos. As outras escolas municipais de educação infantil que existem nos arredores estão localizadas nos bairros vizinhos, como por exemplo, a Escola Municipal Casa da Criança Maria Antônia, no Bairro Consolação e a Escola Municipal Nathália de Jesus Silva, na Gruta de Lourdes.

#### **4.3.2 Escola Ouro**

A Escola Ouro está situada na Rua da Palha, nº 1.666, no Bairro da Palha, na cidade de Diamantina. Apesar de ter sido criada em 1961, pelo Decreto Estadual nº 414, de 09/06/1961, esta escola teve o início das suas atividades em 1962, no mesmo ano em que começaram a funcionar as atividades na Escola Diamante, no Bairro Rio Grande.

Também uma escola modesta, teve como objetivo atender aos alunos moradores do Bairro da Palha, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série, equivalente ao atual 1º ao 5º ano).

Semelhante ao que aconteceu no Bairro Rio Grande, o Bairro da Palha também cresceu e a Escola Ouro passou a atender a uma demanda muito grande de alunos que aumentava gradativamente, ano a ano. Por isso, em 1985, esta Escola passou a ofertar o

ensino dos anos finais do Ensino Fundamental (5ª à 8ª série, hoje 6º ao 9º ano), por meio da Resolução nº 5.254, de 28/02/1985.

Após cinco anos, ou seja, em 2010, a Escola foi autorizada a ministrar o Ensino Médio, através da Portaria nº 03/2010, de 09/01/2010, e também o Projeto Educação de Jovens e Adultos, pela Instrução EJA MG de 23/03/2010.

A organização administrativa, didática, técnica e disciplinar desta Escola é regida pelo Regimento Escolar. Atualmente, a Escola Ouro desenvolve as suas atividades de aprendizagem escolar em três turnos, sendo 8 turmas no matutino, 6 turmas no vespertino e 1 turma no noturno, contando com um total de 361 alunos na faixa etária de 7 a 18 anos, sendo 74 deles pertencentes às turmas de tempo integral, conforme dados da secretaria da escola relativos ao ano de 2016.

Portanto, são nestes dois bairros onde estão inseridas as Escolas Ouro e Diamante, foco de estudo desta pesquisa. Durante uma visita à Prefeitura Municipal de Diamantina em julho de 2017 para pesquisa da descrição e localização geográfica destes dois bairros, a informação recebida no Setor de Cadastro, foi de que não há um documento oficial da demarcação destes bairros mais antigos da cidade; só os mais novos loteamentos que foram planejados e aprovados conforme a legislação urbanística. O Bairro Rio Grande é considerado mais fácil de precisar a sua delimitação, por compreender o espaço entre o Rio Grande e a Serra dos Cristais, mas o mesmo não acontece com o Bairro da Palha. E ainda, os poucos documentos e mapas que existem estão desatualizados, pois sua delimitação foi feita por associação aproximada e que estes bairros cresceram para além desta delimitação. Por este motivo, há divergências no endereçamento, na localização, o que dificulta ou até mesmo impossibilita precisar onde começa e onde termina cada um deles e compreender a geografia dos seus espaços.

**Figura 1 - Bairro Rio Grande (A) e Bairro da Palha (B)**



Fonte: VARAJÃO, 2015, p. 185.

Mesmo estes dois bairros apresentando características parecidas, como por exemplo no tocante à localização periférica, conforme apontadas na tese de Varajão (2015), estas duas regiões se diferem muito. Não é objetivo desta pesquisa destacar e analisar as inúmeras diferenças existentes entre estes dois bairros, nas mais variadas questões.

No entanto, no decorrer da pesquisa, foi notável o destaque, nos relatos dos diferentes sujeitos da pesquisa, que o “Bairro da Palha é um bairro peculiar” (Entrevista com o Inspetor Escolar João, da Escola Ouro, em 10/03/2017), caracterizando-o como um bairro “fechado”. E que, apesar de ser um problema aparentemente externo, este fato influencia muito na vida das crianças e dos jovens alunos da Escola Ouro, suscitando na escola a necessidade de incentivar os alunos a uma perspectiva de vida melhor, fazendo a diferença e transformando a realidade atual.

No desabafo emocionado da entrevistada que possui 17 anos de experiência na rede estadual de ensino, 9 destes na Escola Ouro, é uma luta constante, na insistência em fazer com que os alunos enxerguem e entendam que é preciso vislumbrar e buscar um futuro melhor para eles.

Eu tenho muita dó desses meninos porque eles não têm futuro... eu luto tanto, mas eles não querem estudar porque eles acham que essa vida deles é boa. Não têm perspectiva, não têm vontade de mudar... eles querem isso. Você fala em estudar, mas eles falam “*ah, não vou fazer faculdade não*”. Dá uma tristeza. Você luta, luta, mas eles não querem porque já “acostumou” com isso. Eles não conseguem ver o outro lado. É tudo aqui. Tem menino que não conhece o centro, tem menino que... quando nós levamos na Federal, com um professor de Ciências que nos levou pra estudar peixes porque lá tem de todo tipo, né, esses meninos corriam para lá, corriam para cá, que nem uns doidos porque não estavam acostumados com aquele espaço. Eles ficaram deslumbrados. Eles ficam aqui [...] não conseguem sair para lá; isso é uma tristeza. [...] eles tem que sair desse bairro, eles tem que ver outro mundo. Muitas vezes casam com um rapaz que não dá futuro, um namora o outro só daqui, engravidam aqui, tem filhos aqui, engravidam muitos novos, entendeu? Então... fica essa vidinha de sempre e não muda. Isso é que me dá tristeza nessa escola. E eu fico mais frustrada ainda porque eu não consigo mudar essa situação. [...] É a maior frustração que eu tenho nessa escola. (Entrevista com a ex-coordenadora Laura, da Escola Ouro, em 07/12/2016).

Com esta mesma percepção, a entrevistada com 13 anos de experiência nesta escola, exercendo diferentes funções, como professora, como secretária ou como vice-diretora, também deixa registrada a sua angústia e o empenho dos profissionais da escola em mudar a realidade dos alunos frente ao meio no qual estão inseridos.

[...] muitos (alunos) não avançam por não terem nenhuma perspectiva de melhoria de vida, um futuro melhor. A influência do meio onde eles vivem é muito negativa. A falta de perspectiva dos alunos é por influência dos pais. É um mundo fechado na Palha. Aqui eles vivem fechados. As meninas namoram os meninos daqui, engravidam ou casam e continuam a mesma vida. [...]. O discurso do professor sobre a importância de estudar? Ah... nada. (Entrevista com a Professora Ester, da Escola Ouro, em 05/12/2016).

Neste sentido, corroborando com as falas das entrevistadas Laura e Ester, da Escola Ouro, Bourdieu descreve sobre o capital social, definindo-o como um “conjunto de recursos potenciais que deriva das redes duráveis de relações, mais ou menos institucionalizadas, de mútuo conhecimento e reconhecimento” (MOTTA, 2010, n.p.), ou seja, deriva do *habitus*, ou pertencimento a um grupo ao qual está ligado. Neste caso, percebe-se um sentimento de pertencimento destes alunos à comunidade na qual estão inseridos, sem manifestação de desejo de ruptura, conforme evidenciado nos depoimentos das professoras entrevistadas, provocando nelas um sentimento de angústia pela falta de perspectiva de mudança por parte dos alunos daquela escola.

E foi com o objetivo de contribuir para a formação integral dos alunos que o PROETI foi implantado nestas duas escolas, Ouro e Diamante, como uma política pública voltada para o entendimento de que a educação é vida e que a escola deve ser um espaço de vivência significativa para o aluno, com oportunidades reais para que ele possa desenvolver-se como pessoa e cidadão, em busca do desenvolvimento e da superação dos obstáculos e desafios a serem enfrentados.

## **5 O PROETI NAS ESCOLAS CAMPO DE PESQUISA**

Nas escolas Ouro e Diamante, foi implantado o PROETI no ano de 2008, com o objetivo de minimizar a defasagem de aprendizagem dos alunos através da ampliação da jornada diária escolar.

Para a implantação do PROETI nestas duas escolas já selecionadas pela SEE/MG, além da comunicação e sensibilização da equipe pedagógica da SRE Diamantina nas escolas, fez-se necessário um envolvimento da comunidade escolar para a análise das possibilidades de se aderir ao Projeto, o chamado “diagnóstico da escola”.

Após este envolvimento, a equipe da escola procedeu ao cadastro no sistema de ensino, específico do Projeto, informando o número de turmas e de alunos, dentre outras informações, fazendo adesão do Projeto.

Para que as escolas pudessem fazer adesão ao PROETI, deveriam ter demanda de alunos, espaço disponível ou possível de adequação e possibilidade de atendimento nos dois turnos, já que a metodologia do Projeto previa a ampliação da jornada da permanência diária do aluno na escola. Assim, em um turno, seria desenvolvido o Currículo Básico do Ensino Fundamental, e no outro turno, o desenvolvimento das atividades de “enriquecimento do Currículo Básico, com ênfase na alfabetização, letramento, matemática e ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas” (SEE/MG, 2008, p. 11).

As escolas pesquisadas, Ouro e Diamante, apresentaram demanda de alunos em situação de vulnerabilidade social e com dificuldades de aprendizagem e já funcionavam com o ensino tradicional em turnos parciais, organizados dentro da estrutura física que possuíam. Com a mudança na rotina da escola e a introdução de uma nova metodologia com preparação para a realização de oficinas em áreas diversificadas, as dificuldades logo surgiram.

### **5.1 Limites e desafios na implantação do PROETI**

Nesta seção, objetiva-se destacar as principais dificuldades enfrentadas pela equipe regional e pela equipe local das escolas Ouro e Diamante, por ocasião da implantação e início do funcionamento das turmas pertencentes ao PROETI. O levantamento destas dificuldades foi resultado dos relatos obtidos durante as visitas *in loco* e entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais envolvidos no Projeto, pertencentes tanto do quadro de funcionários da SRE Diamantina, como também das duas escolas pesquisadas.

Ressalta-se que estas dificuldades representaram os principais desafios pelos quais estas duas escolas tiveram que enfrentar, muitas delas permanecendo até os dias de hoje.

### **5.1.1 Nos relatos da analista educacional da SRE Diamantina**

Segundo a analista educacional da SRE Diamantina que atuou diretamente na implantação do PROETI nas duas escolas pesquisadas, não eram muitas escolas onde seria implantado este Projeto, mas “era uma equipe reduzida” para dar atendimento a todas elas. E esta equipe deveria dar assistência às escolas para a implantação do PROETI, além de conciliar as atividades com os outros projetos já implantados. A analista entrevistada lembra que:

[...] cada um já tinha o setor de que era responsável. Nessa época não precisava de tanta gente porque não eram tantas escolas assim. Em Diamantina eram duas e Rio Preto e Senador. Não tinha muito longe. À medida que foi aumentando o número de escolas é que o pessoal agia mais; mas era uma equipe reduzida. Só que nunca que a gente conseguia realmente seguir o cronograma que a gente marcava por causa das outras atribuições. Foi a época do PIP. Então a gente tentava conciliar as atividades do tempo integral com estas do PIP que era de alfabetização [...]. (Entrevista com a Analista Educacional da SRE Diamantina, Ana Luíza, em 22/02/2017).

Nota-se que o PROETI foi implantado na SRE Diamantina junto com o Programa de Intervenção Pedagógica. O PIP foi criado em 2008, pela SEE/MG, como uma medida estratégica para melhorar os resultados da alfabetização dos alunos das escolas estaduais, já que o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) tinha demonstrado, em 2006, que “31% dos alunos da rede estadual estavam chegando ao 3º ano do ensino fundamental sem saber ler palavras, quando a alfabetização já deveria estar consolidada.” (SIMÕES, 2012, p. 6). O PIP tinha como lema: Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade.

Além disso, a analista ressaltou também como desafio a falta de conhecimento dos professores que iriam atuar no PROETI, quanto ao entendimento e clareza da metodologia e funcionamento do Projeto. Indagada sobre a capacitação dos profissionais envolvidos, ela confirmou que houve encontros e capacitações, mas reconhece que ainda faltou uma “capacitação mais efetiva com os professores que iriam se envolver no projeto porque eles misturavam muito a questão como se o professor regular deixasse a cargo deles a questão da alfabetização [...]. Então teve essa confusão no início”. Ela ainda esclarece e reafirma o impasse entre a diversidade de projetos e a falta de equipe disponível para assistir às escolas e capacitar os professores:

Tinha verba para alimentação, para comprar materiais e para capacitação. Mas aí a capacitação esbarrava na Superintendência, no sentido de que eram muitos projetos que a gente tinha que desenvolver. Nesta época não era só o Projeto de Tempo Integral. Tinham vários projetos e a equipe pedagógica era pequena. Então, a gente tinha que acabar conciliando. Nós [...] tínhamos que ficar conciliando um projeto de por exemplo, Meio Ambiente com Tempo Integral. Então tinha que ver o que casava nestes dois e que podia fazer um trabalho só, sabe. [...] mas a gente tentava fazer aqui e a concepção não era nem de integrar os projetos pela integração não; era para dar tempo de atender os projetos. [...] as datas não davam, entendeu? A gente tentava orientar, fazia encontros maiores, mas o objetivo maior era estar na escola. A gente tinha que estar na escola. [...] Porque eu lembro, nesta época, a gente marcava uma capacitação e aí não podia porque já tinha uma viagem marcada e desmarcava e vinha o Simave, vinha o Proalfa, vinha outro, e o período era pequeno porque tinha que receber orientação em Belo Horizonte, preparar prova, despachar prova, ir à escola, recolher, mandar, só aí já tomavam dois, três dias envolvidos com isso. (Entrevista com a Analista Educacional da SRE Diamantina, Ana Luíza, em 22/02/2017).

Ratificando esta questão da diversidade de projetos para serem implantados nas escolas ao mesmo tempo, Assunção; Oliveira (2009) afirma que esta intensificação de tarefas acarreta consequências drásticas na área educacional, não só afetando a saúde dos profissionais, como também colocando em risco a qualidade da educação e o propósito da escola. Segundo as autoras, nesta situação, muitos profissionais da educação se veem na inevitável decisão de “eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infundáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 367).

E esta multiplicidade de projetos desenvolvidos nas escolas da SRE Diamantina, em especial em 2008, teve como uma das consequências a falta de dedicação exclusiva dos profissionais da equipe regional ao PROETI, para que a equipe local fosse preparada para a execução exitosa do projeto.

Quanto ao desenvolvimento da prática pedagógica dos professores do PROETI no início do funcionamento das turmas nestas duas escolas, a analista relembra que:

Nós tivemos alguns problemas de meninos que não queriam ficar, e quando a gente ia procurar saber é porque a parte pedagógica não se desenvolveu tão bem. Então por isso que no projeto a gente sempre pedia, na questão pedagógica, que é para ser assim: tem o ensino regular e a parte mesmo de projeto que era de oficina. Não era aula, mas até as pessoas entenderem que não era aula de reforço para aluno... É questão de oficina, desenvolver o lúdico para ver se desenvolvia a alfabetização. Então a gente pregava muito em cima disso. (Entrevista com a analista educacional da SRE Diamantina, Ana Luíza, em 22/02/2017).

Conforme as orientações previstas na Cartilha do PROETI, as propostas de atividades deveriam estimular os alunos a permanecerem na escola em tempo integral, diminuindo a evasão escolar. Para isso, as atividades dentro ou fora da escola deveriam ser

criativas e inovadoras, com oficinas interessantes e utilização do lúdico, esclarecendo que a diversão não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando aprendemos de modo prazeroso, esse aprendizado se torna muito mais significativo. (SEE/MG, 2007, p. 12).

Outro desafio apontado pela analista foi o espaço disponível nas duas escolas, tendo em vista a estrutura física modesta de cada uma delas. Segundo a entrevistada, “foi muito discutida a questão da dificuldade da estrutura que ao longo do tempo teve que ir melhorando, como a questão dos banheiros, por causa dos chuveiros”. Ela lembrou também não só a ausência dos espaços dentro das escolas, mas também a falta de opções de buscar no entorno delas outros espaços para serem aproveitados.

### **5.1.2 Nos relatos dos profissionais das escolas pesquisadas**

#### *- Falta de cursos de capacitação para os professores do Tempo Integral*

A primeira dificuldade enfrentada pelos professores das escolas pesquisadas foi a falta de cursos de capacitação para atuarem no PROETI, conforme a proposta do próprio projeto que previa uma metodologia participativa, na qual envolvia a prática comunitária, com forte motivação e interesse na execução das atividades do Projeto. Para isso, o professor deveria ter um perfil adequado, entendido como inovador, com aulas criativas e prazerosas, enfim, capaz de desenvolver um trabalho diferenciado com os alunos.

Mas no relato de uma das entrevistadas da Escola Ouro, foi possível perceber que a falta de capacitação ou formação para os professores do PROETI influenciou negativamente no início da execução do Projeto.

Primeiro, a gente não tinha nenhum curso para fazer e ser professor de tempo integral porque é uma outra filosofia, uma outra maneira diferente de trabalhar e a gente caiu de paraquedas. E o professor, ele tinha o hábito de ser muito de sala de aula e não tinha muito talento para trabalhar no tempo integral. Só sabia trabalhar com quadro, giz, quadro, giz. E tinham que ser aulas inovadoras e a maioria não sabia dar aulas inovadoras. A maioria repetia a mesma coisa que dava no outro turno, no contraturno. E aí começou a ter problemas: que ninguém sabia até onde atuar na sua área. Como o Tempo Integral falava que você não tinha área específica, você tinha que trabalhar o mais dinâmico e criativo possível, a maioria não tinha este talento. Às vezes o professor de história trabalhava com arte, o de arte trabalhava história, mas uns professores começaram a brigar entre si achando que um estava invadindo a área do outro. [...] E teve aquele mal-estar [...]. Porque o professor, a gente é muito conteúdo, a gente não sabe trabalhar diferenciado. Coloca o professor nesta situação e apoio não dá não; e até hoje ainda tem este problema e nós não aprendemos a ser assim. Nós somos professores extremamente conteudistas. (Entrevista com a ex-coordenadora Laura, da Escola Ouro, em 07/12/2016).



Esta mesma ausência de capacitação foi apontada como um entrave para os profissionais na Escola Diamante:

Eu acho que deveria ter mais apoio, mais cursos porque por mais que seja um trabalho de tempo integral, eles vêm e falam: “*ah, tem que ser dessa forma*”, mas e quando não tem material? Entendeu? Então o professor tem que se virar para dar conta de fazer alguma coisa e não é fácil. Falta espaço, material, apoio [...] Precisa de mais cursos e encontros com outros professores do PROETI. Falta isso: cursos e trocas de experiências porque não adianta vir só e falar: “*faz desse jeito*”. Não, acho que precisa muito mais do que isso. (Entrevista com a Professora Alice, da Escola Diamante, em 15/12/2016).

Este problema foi agravado ainda mais na época da implantação do Projeto, quando a SEE/MG expediu o Ofício 09/2008 orientando que no processo de contratação e recrutamento de pessoas para atuarem no PROETI, deveria ser observado o perfil adequado das pessoas para atuação no PROETI, mas ao mesmo tempo deveria seguir a ordem de prioridade na atribuição das horas/aulas aos professores. E nesta ordem, primeiro deveria “aproveitar professor total ou parcialmente excedente, na própria escola ou na localidade” e o segundo era “aproveitar professor efetivado pela LC nº 100, de 2007, portador de Notificação de Dispensa, ainda sem publicação do respectivo ato” e assim por diante. Dessa forma, limitava a autonomia da escola no momento da designação dos profissionais para trabalharem com as turmas do PROETI, porque nem sempre era possível atender ao requisito “perfil adequado”, como pode ser percebido nos relatos das entrevistas:

[...] foi no mesmo período que saiu a Lei 100 e aí para aproveitar os professores da Lei 100 que não tinham cargo completo, “jogou” todos estes professores para serem professores do Tempo Integral, desrespeitando uma regra que o Projeto pedia, que era pessoas que tinham aptidão para dar aula no Tempo Integral. Então isso já descaracterizou o Projeto porque ela tinha que aproveitar os professores; então aproveitou dentro do Tempo Integral, independente se tinha aptidão ou não. [...] E aí começou a ter problemas. [...] Porque não podia dispensar o professor, ele não podia ficar recebendo e cumprindo horário, ele tinha de estar trabalhando [...]. E começou a ter atrito, começou professor faltar, professor não ir, deixava o outro professor na mão. Eram quatro turmas e quando um professor faltava o outro tinha que assumir duas ou três turmas e era um desespero. [...] os alunos começaram a não gostar porque era o básico, era repetição de tudo que dava de manhã repetia à tarde. Os meninos acharam aquilo um tédio e começaram a sair. E aí o primeiro ano foi muito, muito sofrido. (Entrevista com a ex-coordenadora Laura, da Escola Ouro, em 07/12/2016).

Diferentemente desta realidade enfrentada na escola, a Cartilha do PROETI (SEE/MG, 2007) deixava claro que o planejamento da prática pedagógica dos professores das turmas do PROETI deveria ser voltado para atividades inovadoras, com a utilização de recursos didáticos e tecnológicos, mantendo uma postura interdisciplinar, contextual, visando à possibilidade de mais saberes. Estas atividades deveriam ser focadas na aprendizagem, mas de forma lúdica, diferentemente das atividades desenvolvidas no turno regular do ensino.

- *Espaço físico*

A estrutura física das Escolas Ouro e Diamante também foi uma grande preocupação surgida à época da implantação do PROETI, tanto para a equipe regional como a local, já que se exigia uma dinâmica diferente para o desenvolvimento das atividades do Projeto. E esta preocupação se transformou em dificuldade não só na época da implantação do Projeto, mas durante o seu funcionamento no decorrer destes anos (de 2008 a 2016). Nenhuma destas duas escolas foi projetada ou construída com espaços ou dependências adequados para a realização de atividades previstas nas oficinas do PROETI, principalmente as relacionadas com a prática de esportes. Nenhuma delas possuía quadra coberta ou descoberta, como ainda não há até os dias atuais. Mas para que isso não fosse empecilho para a implantação do Projeto nas escolas, a Cartilha do PROETI já deixava claro que:

A escola [...] deve considerar toda esta rede de relações como parte de seu espaço. [...] deve contar com espaços culturais, nos quais os interesses dos alunos possam ser atendidos e a motivação despertada para novas aprendizagens.

[...]

Além dos novos espaços de integração com seu entorno, a escola pode reinventar seus próprios espaços, produzindo ambientes mais confortáveis, atraentes e aconchegantes. Atitudes simples como a remodelação das atuais salas de aula (inclusive suas cores e disposição de mobiliário), a dinamização de bibliotecas, a adequação de espaços para oficinas, ateliês, ambientes informatizados, atividades desportivas, bancos e mesas de alvenaria espalhados pelo pátio ou sob as árvores, podem alterar significativamente os resultados, sobretudo se as ações nele desenvolvidas tiverem sempre caráter inovador e criativo.

A proposta é reorganizar o espaço e o tempo do aluno [...]. (SEE/MG, 2007, p. 13).

Neste sentido, Moll (2009, p. 20) alerta que “de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. É nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e espaços escolares”.

E foi com esta perspectiva de busca de novos espaços, reorganização e adequação dos espaços existentes é que tanto a Escola Ouro como a Escola Diamante abraçaram a proposta do tempo integral na escola. A estrutura física destas duas escolas é a mesma de antes do ano da implantação do Projeto.

A Escola Diamante possui uma infraestrutura bem simples, carecendo de reformas e ampliação das suas instalações, principalmente construção de uma cozinha, um refeitório, uma quadra para atividades esportivas, um espaço para reuniões com pais e atividades artísticas, cívicas e culturais, além de reparos no telhado e pintura geral. Muitas das suas dependências são improvisadas, adaptadas ou compartilhadas.

Atualmente, a escola conta com 6 salas de aula, sala de reuniões com professores e de intervenções pedagógicas, sala de arquivo, biblioteca, secretaria dividida com a sala da direção, sala de supervisão dividida com a dos professores, uma pequena sala adaptada para o laboratório de informática, cozinha adaptada, 9 banheiros para uso dos alunos (masculino e feminino) sem acessibilidade, banheiro para uso dos funcionários, área externa (pátio), refeitório improvisado no corredor da parte de cima da escola, sala de vídeo, uma pequena horta e um pequeno jardim no entorno.

Os recursos disponíveis nesta Escola compõem-se de 5 computadores administrativos, 7 computadores utilizados pelos alunos, 3 impressoras multifuncionais, 2 aparelhos de som, 1 caixa amplificadora, 3 televisões, 1 *datashow*, 1 telão, 1 aparelho de DVD, 2 microfones, telefone fixo, *Internet*, 2 bebedouros grandes, acervo literário, material didático de conteúdos básicos, jogos pedagógicos variados, material do Pacto Pela Alfabetização, materiais esportivos básicos e restritos, instrumentos musicais simples, cama elástica, piscina de bolinhas, mesa de pingue-pongue e materiais de apoio pedagógico diversificados.

Quanto ao quadro funcional, a Escola conta com diretora, supervisora, coordenadora do Projeto de Educação Integral, 19 professores, sendo 2 deles para Ensino de Uso da Biblioteca (PEUB), secretária, Assistente Técnico da Educação Básica (ATB), 7 Assistentes de Serviços da Educação Básica (ASB) e 4 oficineiros<sup>28</sup> do Programa de Educação Integral.

Conforme o relato da diretora desta escola durante a entrevista realizada no dia 26/04/2017, a respeito da estrutura física do prédio, ela ressaltou que “construção não teve. Houve utilização das salas, houve adequação de um espaço atrás da escola onde os professores de arte trabalham”.

Situação análoga pode ser observada também na Escola Ouro. A Escola possui uma infraestrutura modesta, contando com sala de direção, secretaria, sala dos professores, 9 salas de aula, 9 banheiros, área externa (pátio), biblioteca, laboratório de informática, refeitório, cozinha, despensa e depósito. Não há quadra, nem rampas de acessibilidade.

Nesta Escola existem os seguintes recursos disponíveis: 02 computadores, 2 *notebooks*, 2 impressoras, 1 aparelho de som, 2 caixas amplificadoras, 2 televisões, 2 *datashows*, telefone fixo, *Internet*, bebedouro, acervo literário, material didático de conteúdos

---

<sup>28</sup> Oficineiros são as pessoas que ministram aulas ou atividades desenvolvidas nas oficinas do Projeto Escola de Tempo Integral.

básicos, jogos didáticos variados, materiais esportivos, *kit* pedagógico, coleções de alfabetização, quadros e materiais de apoio pedagógico diversificados.

O quadro funcional da Escola é constituído por: diretora, vice-diretor, 2 supervisores, 31 professores, 3 professores para Ensino de Uso da Biblioteca (PEUB), 1 secretária, 2 auxiliares de secretaria, 2 Assistentes Técnicos da Educação Básica (ATB) ajustados, 1 ATB Financeiro, 10 Assistentes de Serviços da Educação Básica (ASB) e oficinheiros do projeto de Educação Integral. A Escola Ouro não possuía, em 2016, Coordenador(a) do Programa Educação Integral devido ao fato de que possuía apenas três turmas de alunos pertencentes ao Programa e a legislação vigente só permite a nomeação de um profissional para atuar na Coordenação na existência de quatro ou mais turmas na escola.

Conforme o depoimento da professora entrevistada, acerca da estrutura física da Escola Ouro para a implantação do PROETI, ele esclareceu que:

A estrutura física não foi modificada por causa do PROETI. O tem aqui hoje já existia antes dele. Foi reformada antes porque... lembra quando a gente foi lá para aquela casa perto da Ladeira e ficou funcionando lá? A escola estava interditada pelos bombeiros porque tinha o perigo de desabar. Mas não mudou nada com o PROETI. (Entrevista com a Professora Ester, da Escola Ouro, em 05/12/2016).

Os profissionais entrevistados que desenvolvem atividades com as turmas em tempo integral reconhecem a necessidade de reinventar e ressignificar os espaços da escola e também buscar outros espaços no seu entorno, como espaços educativos. No entanto, a região onde estão inseridas as duas escolas pesquisadas pouco ou nada propiciam para esta realização.

A Escola Diamante conta com alguns espaços no seu entorno que são explorados pelos profissionais que trabalham com as turmas, como por exemplo, a quadra poliesportiva da EPIL<sup>29</sup>, algumas poucas pracinhas que existem no bairro, o Asilo Pão de Santo Antônio e o espaço que existe em frente. Como esta escola não fica muito distante do centro da cidade, as “turmas sobem o morro” e realizam visitas ao Museu do Diamante, Casa da Chica da Silva, atividades no Conservatório Estadual de Música Lobo de Mesquita, Mercado Velho e outros pontos turísticos localizados na parte histórica da cidade.

Com relação à Escola Ouro, a situação é mais grave, porque o bairro não dispõe de equipamentos sociais públicos disponíveis, como biblioteca pública, algum tipo de centro

---

<sup>29</sup> A Escola Profissional Irmã Luíza - EPIL está localizada no Bairro Rio Grande, em Diamantina-MG, é uma organização não governamental criada em 1911, e mantida pela Sociedade Protetora da Infância. A EPIL acolhe crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e é reconhecida com os títulos de Utilidade Pública Municipal, Estadual e Federal.

ou instituição cultural, praça, área de lazer e nem oferece nenhuma atração ou possibilidade de explorar os espaços existentes, segundo os relatos dos entrevistados.

A nossa escola não tem quadra. Tem o espaço para fazer. As atividades são feitas no pátio. Só. Tem uma quadra aqui no bairro, que de vez em quando o professor leva, mas ali é ponto de maconheiros então a gente fica com medo. Então quando vai ensaiar alguma coisa leva lá, mas virou ponto de traficante e também está muito quebrada, estragada. Quando quer fazer alguma coisa diferente, leva lá pro Ginásio. Aqui tem um campeonato de vôlei; a final acontece lá. E quando tem alguma coisa assim de grandes apresentações que precisam de espaço, leva lá. (Entrevista com a ex-coordenadora Laura, da Escola Ouro, em 07/12/2016).

A mesma observação com relação à impossibilidade de utilização da quadra do Bairro da Palha pela comunidade escolar da Escola Ouro foi feita pela professora do Projeto, Ester, na mesma linha de raciocínio e muitas vezes utilizando as mesmas expressões, de forma a enfatizar o sentimento de angústia vivido pelos profissionais daquela escola.

Falta espaço. A maioria das atividades era realizada no pátio da escola. A escola não tem uma quadra. Tem um pátio e quando chove não dá para fazer nada lá fora. A única quadra que tem no bairro serve como ponto de drogas e prostituição e se a gente for fazer alguma atividade lá tem que pedir autorização para os traficantes. Então quando a escola precisa, ou um final de campeonato, a gente vai para o ginásio coberto lá em cima. (Entrevista com a Professora Ester, da Escola Ouro, em 05/12/2016).

Cabe ressaltar que a distância entre a Escola Ouro e o Ginásio Poliesportivo de Diamantina é de aproximadamente 1,4 km a ser percorrida pelos alunos, para que os mesmos possam usufruir daquele espaço. Esta distância inviabiliza, na maior parte das vezes, o deslocamento das turmas da escola, principalmente os matriculados nas turmas iniciais do Ensino Fundamental, que são os alunos menores.

Sem opção externa, a Escola Ouro é considerada o único espaço para a realização de atividades escolares, culturais e sociais no bairro, como uma referência em tudo na vida não só dos alunos, como também dos moradores do bairro.

A escola é referência. Tanto é que a escola foi roubada uma vez mesmo assim porque a menina é muito doída. É referência em tudo; os meninos quando não tem aulas querem ficar aqui, eles adoram ficar, você vê que terminam as provas e ficam aqui. Para esses meninos, é a vida deles. Eles têm na escola o que eles não tem em casa: muitas vezes é comida, muitas vezes é carinho porque a maioria desses meninos são de situação extremamente grave. É caso de estupro, ou casos piores que ficam debaixo dos panos, é padraço que molesta enteada, é situação de menino que fica em rua o tempo todo, que o crime já tá querendo levar. E então a referência desses meninos é essa escola. Muitas vezes eles tem mais amor a essa escola do que as próprias famílias. Eu tenho uma tristeza de ver esses meninos tão a desejar, tão jogado para lá... não posso falar mais não senão eu choro. (Entrevista com a ex-coordenadora Laura, da Escola Ouro, em 07/12/2016).

Nesta direção, em que a escola se apresenta como o lugar de interesse dos alunos, o documento normativo do PROETI, comumente denominado Cartilha, alude que a escola

deve ser um ambiente que se constitui em processo de vivência, “um espaço que conviva com a espontaneidade da vida, com a dinâmica do cotidiano das pessoas, com os conflitos que permeiam as relações sociais e com a flexibilidade que permite o trato com a diversidade” (SEE/MG, 2007, p. 13). Desta forma, a escola passa a ser vista não só como o lugar de educação escolar, mas principalmente, um ambiente de vida e de acesso à cidadania.

- *O trabalhar diferenciado*

Outra dificuldade apontada por muitos dos entrevistados foi a não aceitação ou falta de conhecimento de muitos professores de que o PROETI exigia uma metodologia diferenciada, desenvolvendo o lúdico, atividades criativas e interessantes, para que o aprendizado fosse de forma prazerosa.

Segundo o relato da ex-coordenadora do PROETI, Laura, na Escola Ouro, realizado em 07/12/2016, há uma grande dificuldade de o “professor aceitar que no Tempo Integral tem que trabalhar diferente. Eles se recusam a trabalhar diferente”. E explica:

[...] os professores até agora, eles trabalham como se tivessem dando aula. Por mais que exija que eles sejam criativos, eles se recusam a dar aulas criativas. Eles falam que eles não têm treinamento [...]. A maneira dos professores darem aula não é criativa, simplesmente é dar aula. Pronto e acabou. Professor do tempo integral da turma da manhã, ele dá uma aula a mais. Ele não faz um trabalho criativo não. E o turno da tarde, piorou. [...] Professor ele só quer tirar xerox das atividades, ele não quer fazer uma aula criativa, não quer fazer uma coisa dinâmica [...] ele quer tirar xerox. [...] Eles falam que não estão preparados para isso. [...] Tem na parte da manhã um rapaz que trabalha a aula diferenciada [...]. O resto trabalha como se tivesse dando aula. É um reforço de conteúdos básicos. (Entrevista com a ex-coordenadora Laura, da Escola Ouro, em 07/12/2016).

O depoimento da Diretora Marina, da Escola Ouro, realizado em 08/05/2017, também expressa essa dificuldade, enfrentada desde o momento da designação do profissional “de acordo com a filosofia do projeto, um professor com perfil para desenvolver as atividades, porque o trabalho é muito dinâmico, através de oficinas”. E desabafa: “Tem professor que chega aqui que nossa! Sem noção”.

Selecionar e nomear um profissional com o perfil adequado para desenvolver as atividades conforme a metodologia proposta pelo PROETI, PETI e PEI representou e ainda representa uma grande dificuldade para os gestores das escolas pesquisadas. Isso se deve ao fato de que as orientações dos projetos indicam um caminho, mas os critérios legais para a nomeação dos profissionais impõem seguir lados opostos. Esta contradição pode ser depreendida nos critérios para recrutamento de pessoal elencados no Ofício nº 36/2007 da SRE Diamantina, com orientações recebidas da SEE/MG em 17 de setembro de 2007, já abordada na seção anterior (4.1).

- *Atraso no repasse dos recursos financeiros*

Para custear as despesas da manutenção do PROETI no oferecimento de alimentação, incluindo almoço e lanche, os recursos financeiros eram provenientes do Tesouro Estadual.

Nas duas escolas pesquisadas, os profissionais entrevistados foram unânimes em pontuar que estes recursos creditados para a escola para custear as despesas do projeto sempre chegam atraso, meses após o início do ano letivo, ocasionando também atraso no início do funcionamento das turmas do tempo integral.

Esta demora na chegada dos recursos faz com que “o professor vai se virando até a chegada dos materiais” (Entrevista com a Professora Ester, da Escola Ouro, em 05/12/2016).

Quando eu comecei o tempo integral eu não sabia nada, eu só sabia dar aula. Gente, eu ficava doida. Eu ficava até três da manhã na internet pesquisando coisas diferentes e quando não tem material? Toda vez que a gente falava: Oh, vamos fazer isso? \_ *Não chegou verba*. Se você quer fazer alguma coisa diferente às vezes você tinha que comprar porque também não tem verba. Teve uma época que demorou tanto que a Secretaria de Educação falou assim: *Vocês começam e depois a gente manda o dinheiro*. Chegou no último dia de aula. Às vezes tinha que tirar o dinheiro de outra área para suprir a necessidade que não pode fazer, mas ela tinha que fazer. Às vezes chega no final do ano, porque eu também sou da licitação. Até agora, a única coisa que eu vejo é a verba da merenda. Então essa é um dos piores problemas do tempo integral. (Entrevista com a ex-coordenadora Laura, da Escola Ouro, em 07/12/2016).

Portanto, estas foram as principais dificuldades levantadas pelos profissionais entrevistados ao longo da pesquisa, acerca da implantação e do funcionamento do PROETI. Muitas destas dificuldades apontadas surgidas na época do PROETI perpassaram também o período do PETI e ainda fazem parte do cotidiano dessas escolas e destes profissionais envolvidos no atual PEI.

## **5.2 Funcionamento das turmas**

### **5.2.1 Organização das turmas**

Nas duas escolas pesquisadas, a enturmação dos alunos que participam dos projetos de tempo/educação integral segue os critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Desde o PROETI, as turmas são formadas pelos alunos que se encontravam em situação de risco e vulnerabilidade social, aliada à necessidade educativa no

referente à aprendizagem dos conteúdos básicos. Mesmo após as reformulações do Projeto, a organização das turmas para o tempo integral nestas duas escolas, na prática, continuou seguindo os mesmos critérios anteriores, já que a maior parte dos alunos matriculados nestas duas escolas são considerados “carentes e necessitados” e expostos aos riscos e à vulnerabilidade social e coincidentemente, são os mesmos que apresentam dificuldades de aprendizagem. A direção da escola faz a seleção destes alunos e a matrícula fica condicionada à aceitação da família. Neste sentido a professora entrevistada relata que:

A enturmação era pela vulnerabilidade social, tirar as crianças e jovens da rua ou de ficarem sozinhos em casa e depois a dificuldade de aprendizagem. Por vezes, os que têm dificuldades de aprendizagem não querem frequentar ou a família não deixa. Aqui é: participa do tempo integral se a família quer. É a família que decide. (Entrevista com a Professora Ester, da Escola Ouro, em 05/12/2016).

Este mesmo entendimento da enturmação baseada na questão social e na aprendizagem é compartilhado pela ex-coordenadora do projeto e também pela diretora desta mesma escola.

Na Escola Diamante, a diretora esclarece que a enturmação sempre foi feita de forma mista, ou seja, turmas constituídas por alunos de séries diferentes, até formar o quantitativo sugerido pela SRE Diamantina, que é de 25 alunos por turma:

A gente mistura as turmas. A orientação da inspeção é que a gente deve misturar as turmas. Se for olhar baixa renda é todo mundo, né. Não só a orientação da inspeção, porque a escola já funciona assim e não tem como separar; não há possibilidade. [...] São os mesmos critérios. A enturmação funciona o seguinte: aqueles alunos que estão de manhã consequentemente vão para a educação integral à tarde; eles formam as turmas de educação integral à tarde. Geralmente colocam os de quarto e quinto que são os maiores juntos e os primeiros com os segundos, que são os pequeninos, juntos. A gente tenta colocar as turmas do regular de maneira que a gente forme as turmas no contraturno do integral. (Entrevista com a Diretora Vitória, da Escola Diamante, em 26/04/2017).

As turmas da Escola Diamante são constituídas apenas de crianças de 6 a 10 anos de idade, uma vez que a escola oferta apenas o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Esta escola atende, na atualidade, a 75% dos alunos da escola no período integral, distribuídos em 4 turmas, sendo preferencialmente os alunos que apresentam defasagem idade/ano; alunos que cursam as séries finais do Ensino Fundamental I (4º e 5º anos), por serem as séries que existem maior índice de repetência e evasão e também estudantes cujas famílias são beneficiárias do Bolsa Família, conforme os critérios estabelecidos no Programa Educação Integral.

Esta Escola aderiu à proposta da educação integral em 2008, nesta época sob o nome de PROETI, conforme o número de turmas e de alunos descritos a seguir.



**Tabela 3 - Quantidade de turmas e de alunos da Escola Diamante matriculados no PROETI, PETI e PEI no período de 2008 a 2016**

Projeto/Programa	Ano	Quantidade de turmas	Quantidade de alunos
PROETI	2008	3	75
	2009	4	109
	2010	3	74
	2011	3	87
PETI	2012	2	94
	2013	4	120
	2014	4	110
PEI	2015	4	104
	2016	4	102
	TOTAL	31	875

Fonte: Dados da Secretaria da Escola Diamante. Elaborada pela própria autora.

A Escola Ouro também aderiu ao PROETI em 2008, conforme o número de turmas e de alunos descritos a seguir.

**Tabela 4 - Quantidade de turmas e de alunos da Escola Ouro matriculados no PROETI, PETI e PEI no período de 2008 a 2016**

Projeto/Programa	Ano	Quantidade de turmas	Quantidade de alunos
PROETI	2008	6	161
	2009	7	203
	2010	3	92
	2011	3	91
PETI	2012	1	29
	2013	4	100
	2014	4	100
PEI	2015	4	100
	2016	3	74
	TOTAL	35	950

Fonte: Dados da Secretaria da Escola Diamante. Elaborada pela própria autora.

A organização das turmas para o funcionamento do Projeto é baseado na ideia do turno e do contraturno. Assim, em um turno funciona o ensino regular e no outro, as atividades do atual Programa Educação Integral.

As turmas que participam das atividades de tempo integral na Escola Ouro pertencem às turmas do ensino regular dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e também dos anos finais (6º ao 9º anos). No entanto, o número de alunos que participam do Programa Educação Integral atualmente nesta escola, 74 alunos, é bem menor do que o da Escola Diamante.

Em 2015, com a publicação da Resolução SEE/MG nº 2.749, a Escola Ouro pode então contar com uma professora coordenadora do Programa, por atender ao requisito previsto no art. 6º desta Resolução, referente ao quantitativo mínimo de quatro turmas participantes do Programa Educação Integral. No entanto, no ano de 2016, houve a diminuição do número de turmas, apenas três, e essa escola não pode mais manter no seu quadro de funcionários a coordenadora do Programa.

Ao contrário, na Escola Diamante a função da Coordenadora do Programa foi preservada a partir de 2015, por manter o quantitativo mínimo de turmas participantes do PEI na escola, exigido na legislação.

### **5.2.2 Perfil dos alunos**

A cada reformulação do projeto, os critérios e orientações são apresentados às escolas, sempre de forma melhorada e mais abrangente, mas conforme relatos dos profissionais envolvidos nestes projetos no período abrangido na pesquisa, não houve alteração quanto ao perfil dos alunos atendidos no PROETI, PETI e PEI nestas duas escolas foco de pesquisa. Isso se deve ao fato de que os alunos neles matriculados são oriundos dos respectivos bairros onde estão inseridas estas escolas e na sua maioria, “são carentes” nas mais diversas formas, estão expostos a riscos de violências e outras vulnerabilidades sociais e também apresentam dificuldades de aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Diamante define o perfil dos alunos da respectiva escola como sendo:

[...] em sua maioria filhos de famílias muito carentes, trabalhadores, assalariados de nível socioeconômico baixo; 75% desses alunos são agitados, agressivos, com muita dificuldade de conviver uns com os outros no ambiente escolar e fora dele, gerando indisciplina na sala de aula; além de apresentarem dificuldades de concentração. Porém são crianças dóceis, simples e carinhosas, carentes de atenção, afeto e

carinho. Eles têm acesso à televisão, rádio, alguns a computadores e celulares como meios de informação. A leitura se restringe apenas ao ambiente escolar. Não são frequentadores de espaços educativos na cidade e apresentações artísticas; isso acontece apenas quando a escola promove excursões e atividades extraclasse. (Projeto Político Pedagógico da Escola Diamante, 2017, p. 16).

E pelos relatos obtidos durante as entrevistas e conversas nas duas escolas, o perfil destes alunos não difere muito de uma escola para a outra. A Escola Diamante atende a alunos de uma faixa etária menor do que os alunos da Escola Ouro, mas as ocorrências de violência e problemas de indisciplina nas duas escolas não interferem na idade, como pode ser comprovado pelo depoimento da coordenadora do PEI.

[...] tem uns meninos muito agressivos, muito violentos mesmo novinhos. Só que é como eu te falei: não é deles. Isso é criação. Tem casos aqui em que a gente chama os pais aqui na escola, que até a gente arrepende de ter chamado e fala: “*Meu pai, por que eu não tentei resolver de outra forma?*” Então é assim: a base familiar deles é toda desestruturada. Como é que vamos culpar essa criança, se ela vive num ambiente daquele jeito, se ela está em formação? [...] Já teve aluno que se cortou de estilete e falou que foi o professor, a ponto de o professor sair daqui no carro da polícia. Eles têm a mente fértil. (Entrevista com a Coordenadora Nicole, da Escola Diamante, em 14/12/2016).

Os entrevistados tanto da Escola Diamante como da Escola Ouro revelaram o perfil também dos pais e familiares destes alunos, quando se referiram a eles como:

[...] de famílias carentes. (Entrevista com a Diretora Marina, da Escola Ouro, em 08/05/2017).

[...] que não convivem com os pais, que moram com os avós, que os pais são traficantes, prisioneiros [...] a maioria não tem mãe, ou que a mãe abandonou [...]. (Entrevista com a Professora Alice, da Escola Diamante, em 15/12/2016).

[...] de pais que precisam sair muito cedo e só voltam tarde, são alunos que convivem com a violência mesmo, que tem pais ou irmãos ou algum parente na vida de violência, [...] filhos de pais analfabetos [...]. (Entrevista com a Diretora Vitória, da Escola Diamante, em 26/04/2017).

Foi possível perceber que há características semelhantes que definem o perfil dos alunos do Ensino Fundamental das duas escolas estudadas. No entanto, todos os entrevistados da Escola Ouro foram unânimes em revelar ainda que, lamentavelmente, os alunos desta escola, na sua maioria, não expressam desejo de mudança e de perspectiva de um futuro melhor através dos estudos, influenciados pelo meio em que vivem.

### 5.2.3 Atividades desenvolvidas

Desde a implantação do PROETI nas escolas pesquisadas, as propostas de atividades no turno diferente do ensino regular foram baseadas em oficinas, conforme a

metodologia proposta pelo Projeto, cujo objetivo sempre foi dinamizar as aulas, tornando-as atrativas e prazerosas para os alunos.

Antes desta implantação, por ocasião de um curso de capacitação na Secretaria de Estado de Educação, a equipe regional da SRE Diamantina recebeu uma sugestão de grade de horários, baseada na matriz curricular proposta na Cartilha do PROETI, para que as equipes regionais pudessem nortear as equipes locais no desenvolvimento das atividades propostas no Projeto.

As oficinas a serem desenvolvidas contemplavam as atividades de linguagem, matemática, artes, esportes e de formação pessoal e social, destinadas aos anos iniciais e aos anos finais do Ensino Fundamental. As sugestões de horários para o funcionamento das turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental do PROETI estão organizadas no QUADRO 4 e no QUADRO 5.

**Quadro 4 - Sugestão de grade de 30 horas para os alunos do PROETI - Anos iniciais do Ensino Fundamental**

Horário	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>
7:00 - 7:50	Ética	Educação Ambiental	Cooperativismo	Matemática na Geometria	Artes visuais
7:50 - 8:40	Matemática na Geometria	Jogos matemáticos	Alfabetização	Jogos	Estudo monitorado
9:30 - 9:45	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
9:45 - 10:35	Informática educacional	Teatro	Saúde e qualidade de vida	Estudo monitorado	Oficina de redação
10:35 - 11:25	Estudo monitorado	Estudo monitorado	Esportes	Orientação sexual	Esportes
11:25 - 12:15	Higiene e formação de hábitos	Higiene e formação de hábitos	Higiene e formação de hábitos	Higiene e formação de hábitos	Higiene e formação de hábitos

Fonte: SEE/MG - Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, 2007.

**Quadro 5 - Sugestão de grade de 30 horas para os alunos do PROETI - Anos finais do Ensino Fundamental**

Horário	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>
11:25 - 12:15	Higiene e formação de hábitos	Higiene e formação de hábitos	Higiene e formação de hábitos	Higiene e formação de hábitos	Higiene e formação de hábitos
12:15 - 13:05	Ética	Educação Ambiental	Cooperativismo	Matemática na Geometria	Artes visuais
13:05 - 13:55	Matemática na Geometria	Oficina de redação	Alfabetização	Jogos	Estudo monitorado
13:55 - 14:10	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
14:10 - 15:00	Jogos matemáticos	Hora de leitura	Jogos matemáticos	Dança e música	Hora de leitura
15:00 - 15:50	Informática educacional	Teatro	Saúde e qualidade de vida	Estudo monitorado	Oficina de redação
15:50 - 16:40	Estudo monitorado	Estudo monitorado	Esportes	Orientação sexual	Esportes

Fonte: SEE/MG - Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, 2007.

Percebe-se que a sugestão da grade de horários previa a oficina de alfabetização até mesmo nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista a existência de alunos com dificuldade de aprendizagem e que não venceram esta fase nos anos iniciais.

Esta sugestão de grade curricular correspondia a 14 aulas de atividades de linguagem e matemática, 06 aulas de atividades artísticas, esportivas e motoras e 10 aulas de atividades de formação pessoal e social. Estas sugestões foram acatadas e desenvolvidas nas escolas pesquisadas, sendo alteradas e adaptadas conforme o interesse dos alunos e possibilidade das escolas.

Segundo a Cartilha do PROETI,

A lógica de currículo que se propõe para a especificidade do Projeto Escola de Tempo Integral parte da idéia de um currículo em processo, pois permite a flexibilidade das atividades sem a perda do sentido da unidade; produz uma nova dinâmica para a organização do tempo do aluno; favorece o equilíbrio entre as ações de caráter mais científicas e lúdicas e exige maior articulação da equipe pedagógica no processo de redefinição e reorganização das ações. Na perspectiva de um currículo em processo, a ação da escola tende a acompanhar mais originalmente o movimento da realidade, principalmente se o foco do processo pedagógico estiver mais centrado nas diferentes formas de apreensão do real do que na simples transmissão do conteúdo escolar. (SEE/MG, 2007).

Na Escola Diamante, em 2016, já no Programa Educação Integral, funcionavam 4 turmas do regime integral, sendo 3 no período matutino e 1 no período vespertino. As turmas eram identificadas pelos nomes de Rosa, Lírio, Dália e Alecrim, sendo esta última formada por crianças do 4º e 5º anos, no turno vespertino. A rotina dos alunos era a seguinte: em um turno as crianças frequentavam as aulas do ensino regular e no outro, realizavam as atividades do PEI.

As atividades complementares oferecidas aos alunos participantes do PEI seguem os eixos formativos previstos no art. 2º da Resolução SEE/MG nº 2.749, de 1º de abril de 2015<sup>30</sup> (QUADRO 6).

**Quadro 6 - Eixos formativos e atividades oferecidas aos alunos do PEI**

EIXOS FORMATIVOS	ATIVIDADES
Orientação de estudos	Alfabetização e Letramento
	Matemática
Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Educação Patrimonial
	Oficina de Desenho e Pintura
	Música
Promoção da Saúde	Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde
	Higiene e Formação de Hábitos e Qualidade de Vida
Educação em Direitos Humanos	Educação em Direitos Humanos
Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica	Tecnologias Educacionais/Vídeo (Introdução ao Estudo da Informática e Manejo dos Recursos Audiovisuais)
Esporte e Lazer	Recreação e Lazer/Brinquedoteca (jogos e brincadeiras)

Fonte: Matriz Curricular da Escola Diamante. Elaborada pela própria autora.

As atividades são desenvolvidas pelos professores regentes de turmas, que são os responsáveis pelas turmas do ensino regular e do PEI, os quais trabalham com a turma o ano inteiro, em horários regulares. Há também os professores regentes de sala que são os

<sup>30</sup> Resolução SEE/MG nº 2.749, de 1º/04/2015: Art. 2º As ações de Educação Integral devem contemplar, no mínimo, quatro dos seguintes eixos formativos: Acompanhamento pedagógico/orientação de estudos (obrigatório); Esporte e lazer; Memória, cultura e artes; História das comunidades tradicionais e sustentabilidade; Educação em direitos humanos; Promoção da saúde; Educação ambiental, educação econômica, economia solidária e criativa; Uso de mídias e cultura digital e tecnológica; Agroecologia e iniciativa científica.

oficineiros que transitam em várias turmas, desenvolvendo atividades com os alunos que participam do PEI. Além destes, há também a participação de várias pessoas da comunidade que são chamadas a desenvolverem atividades diversificadas na escola ou fora dela, para complementar e diversificar o currículo do Programa.

Paralelamente às atividades que são desenvolvidas nos espaços das escolas pesquisadas, também foram relatadas algumas excursões e visitas a alguns espaços culturais na cidade, embora de forma esporádica.

O acompanhamento do desenvolvimento das ações do Programa são feitos através de portfólio da turma, portfólio dos professores, arquivo de atividades individuais, eventos, fotos, cartazes, relatórios e auto-avaliação.

#### **5.2.4 Frequência dos alunos**

O acompanhamento da frequência dos alunos participantes do Programa Educação Integral é feito na sala de aula, nos dois turnos, pelos professores e/ouicineiros, no próprio diário escolar, contendo a lista dos nomes dos alunos e os campos de registro da presença ou ausência dos alunos. Neste diário também são registradas as aulas ou atividades desenvolvidas pelos professores ou oficinairos. Além dos diários, são também anotadas as observações na Ficha de Acompanhamento Individual dos alunos.

Este controle de frequência é enviado à SRE através de um formulário, bimestralmente, para o devido monitoramento.

Segundo a analista educacional da SRE Diamantina, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais sempre incentiva o aumento do número de alunos para participarem dos projetos ou programas relacionados à Educação Integral, mas as escolas estão ficando cada vez mais cautelosas com a frequência e com a abertura de turmas para o período integral, devido à evasão dos alunos, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental (Entrevista com a Analista Educacional Júlia, em 12/04/2017).

Ao comparar a frequência dos alunos matriculados no atual Programa Educação Integral nas duas escolas pesquisadas, constata-se que a assiduidade é comprovada somente nas turmas de alunos mais novos, pertencentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano nestas duas escolas. Já nos anos finais, do 6º ao 9º ano, oferecidos somente na Escola Ouro, os alunos são inconstantes e desinteressados quanto às atividades desenvolvidas no contraturno do ensino regular.

Ao ser indagada sobre a assiduidade dos alunos do PEI na Escola Diamante, onde só há o Ensino Fundamental I, a coordenadora detalha:

Não faltam. Pode chover canivete, que eles estão todinhos aqui. Fica tudo sentadinho aí. Não falta. Se falta é um, dois. Não vê... Tá tudo aí. Bem frequentes mesmo. Muito frequentes. E é bom, né. Aí você vê que a necessidade deles é muito grande em relação à Educação Integral, porque se eles não valorizassem bem a Educação Integral, eles poderiam faltar. [...] E eles não faltam. São bem presentes. É raro, raro, faltar. E quando falta um, a mãe fala: *Olha, não veio porque foi ao médico, porque foi fazer um exame*. Mas meio dia e meia tá aí. Não veio aquele horário. Às vezes eu pergunto: *Por que você não veio? É porque eu fui tomar vacina, tia*. É só mesmo porque necessitou para alguma coisinha. De outra forma, os meninos estão todos aí. Então não são meninos ausentes. De vez em quando tá um pé d'água, um frio... aí a gente fala: *Olha, na Educação Integral não deve vir um menino*. Mas eles chegam aqui primeiro do que todo mundo na escola. E eu falo: *Uai, vocês dormiram na escola?* E estão todos aí. (Entrevista com a Coordenadora Nicole, da Escola Diamante, em 14/12/2016).

Já na Escola Ouro, onde há turmas do PEI formadas por alunos do Ensino Fundamental tanto dos anos iniciais como dos finais, percebe-se na fala das entrevistadas que há diferença de frequência entre as turmas dos alunos menores, que participam das atividades no período matutino e dos maiores, no vespertino.

“Os menores, eles vêm todo santo dia. Raro faltar. Acho mais que os pais também não têm onde pôr. Agora à tarde a frequência não é tão boa. Eles vêm, mas vêm na segunda, faltam na terça, vêm na quarta e faltam na quinta, mas não é aquela coisa constante. (Entrevista com a ex-coordenadora Laura, da Escola Ouro, em 07/12/2016).

A frequência melhor é do 1º ao 5º. Agora do 6º ao 9º a frequência diminui. É diferente... os maiores conseguem um bico para ganhar um dinheirinho, ou ficam em casa para ajudar em casa ou a mãe, ou ajudar a olhar os mais novos... E são os que mais precisam tanto na questão social quanto na questão da aprendizagem. (Entrevista com a Professora Ester, da Escola Ouro, em 05/12/2016).

Em entrevista com a analista educacional da SRE Diamantina, ela explica que o desinteresse destes alunos está associado à prática pedagógica desenvolvida: “se a escola desenvolve um trabalho que é interessante, que é bacana, o aluno fica, mas se a escola vai na linha do regular e quer desenvolver atividades corriqueiras, o aluno não fica, principalmente do 6º ao 9º ano. Há o desinteresse, por isso há a evasão” (Entrevista com a Analista Educacional Júlia, em 12/04/2017).

Este mesmo entendimento é comungado pela ex-coordenadora da Escola Ouro que atribui esta inassiduidade dos alunos do PEI à falta de atividades interessantes e atraentes durante o período em que estão no turno diferente do regular. E por essa razão, “cada vez está diminuindo mais os alunos porque os meninos não gostam do Tempo Integral que é trabalhado” (Entrevista com a ex-coordenadora Laura, da Escola Ouro, em 07/12/2016).



Os relatos acima têm uma importância fundamental na presente pesquisa, pois são esses educadores que direcionam as ações educativas em sala de aula e em outros espaços educativos localizados na cidade. Todavia, sem uma formação inicial sobre a educação integral e sem instrumentalização teórica, dificilmente, terão bons resultados em suas práticas pedagógicas. Afinal, como ensinar e trabalhar numa proposta de educação integral, se o próprio educador, não possui ferramentas teóricas ou conhecimento sobre o assunto? Como afirma Yus (2009, p. 22) “é difícil educar em uma escola integral se ele próprio, o professor ou a professora, não pensa a educação de uma maneira global e não põe em questão sua própria formação distorcida”.

### 5.2.5 Parcerias

Desde os primeiros documentos norteadores do PROETI, como por exemplo a Cartilha, já era evidenciada a proposta de atividades criativas, capazes de proporcionar novos saberes e aprendizagens, não só dentro dos ambientes escolares, como também em espaços culturais diversos espalhados pela cidade. A Cartilha do PROETI recomendava:

Visitas a ambientes como museus, jardins botânicos, zoológicos, centros de ciência, unidades de conservação, parques, espaços como fábricas, laticínios, fazendas, estações de tratamento de água, de lixo, centros de pesquisas, usinas de energia, oficina de artesanato e outros, poderão ser incorporadas ao projeto como recursos que os educadores podem dispor para o desenvolvimento das atividades curriculares. (SEE/MG, 2007, p. 13).

Neste sentido, estas visitas não devem ser consideradas como meras “saídas” ou “excursões sem cunho pedagógico” (SEE/MG, 2007, p. 12), mas todos estes ambientes extraescolares devem ser correlacionados com a escola, uma vez que devem ser entendidos como espaços educativos, com oportunidades de aprendizagem.

Para isso, a escola, por intermédio da sua equipe de trabalho, deve buscar apoio na sociedade, por meio das parcerias de diversos entes sociais, objetivando expandir a possibilidade de educar coletivamente.

Com a reformulação do PROETI, a SEE/MG divulgou a nova proposta de desenvolvimento do PETI, explicitando a necessidade de a escola buscar parcerias, objetivando resultados positivos no processo de aprendizagem dos alunos.

Uma vez que as atividades educativas do Projeto de Educação Integral são complementares à jornada escolar, as mesmas poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, e fora dele, em espaços distintos da cidade em que está situada a unidade escolar, com a utilização de

equipamentos sociais e culturais existentes e o estabelecimento de parcerias com entidades locais, respeitando o Projeto Pedagógico de cada escola. (Art. 85 da Resolução 2.197/12).

Esta nova proposta do Projeto evidencia o fato de que a escola não pode ser vista como o único espaço de aprendizagem. Neste sentido, a SEE/MG ressalta a necessidade de se criar uma nova geografia do aprendizado, estabelecendo uma rede de parcerias através da articulação das relações entre a escola, a comunidade, os diferentes agentes educativos e toda a cidade. Assim, parceiros podem ser entendidos como “todos aqueles que puderem disponibilizar tempo, conhecimento, habilidade, trabalho, espaço e oportunidades para ampliar as vivências educativas proporcionadas à comunidade” (SEE/MG, 2012, p. 2012).

As escolas pesquisadas buscaram e estabeleceram parcerias com algumas entidades locais, embora muito aquém da necessidade e do desejo de diversificar as atividades relacionadas à proposta do PEI. A Escola Ouro possui como parceiros o Teatro Santa Isabel, o PSF da Palha para desenvolvimento de atividades relacionadas à saúde e também a UFVJM, principalmente com o PIBID.<sup>31</sup> (Entrevista com a Diretora Marina, da Escola Ouro, em 08/05/2017).

Já a Escola Diamante conta com a parceria da Escola Profissional Irmã Luíza (EPIL), o Centro Espírita Renascer (desenvolvimento de projetos como Saúde na Escola, Higiene, Dia da Beleza, Pintura), o Conservatório Estadual de Música Lobo de Mesquita (oficinas de doces, dobraduras), Museu do Diamante, Casa da Chica da Silva, UFVJM (PIBID), Posto de Saúde, o Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) de Diamantina e outras pessoas da comunidade (Entrevista com a Coordenadora Nicole, da Escola Diamante, em 14/12/2016).

### **5.2.6 Interação**

Para Vigotsky (2007) o desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo dos seres humanos é concebido a partir das relações sociais que eles estabelecem no decorrer da vida. Portanto, a interação social exerce um papel de suma importância no processo de ensino e

---

<sup>31</sup> O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais de graduação para realizarem estágios nas escolas de educação básica da rede pública, estabelecendo um contato mais próximo entre os futuros professores e os alunos, preparando-os para o exercício do magistério. O PIBID faz uma articulação entre a universidade, a escola e os sistemas estaduais e municipais.

aprendizagem que ocorre nos diversos contextos sociais, no sentido de que sempre se pode aprender com o outro.

O envolvimento dos professores e gestores escolares de forma cooperativa e democrática é imprescindível para a construção do projeto político pedagógico da escola, com maior possibilidade de alcançar os objetivos propostos. Quando ocorre este envolvimento das pessoas com o objetivo de trabalhar juntas, de forma interativa, as tarefas e responsabilidades também são compartilhadas.

Neste sentido, Raposo e Maciel (2005) consideram que a qualidade das interações professor-professor constitui uma realidade da cultura escolar de fundamental importância para o desenvolvimento do projeto pedagógico e do currículo planejados. Por suas palavras:

[...] o debate que ocorre por meio de questionamentos, negociações, exemplificações, coloca-se como atividade obrigatória nas interações professor-professor na escola para a promoção de uma concepção de Homem, Mundo, Sociedade e Educação, mais flexível e menos alienante. Se os professores da escola conseguem estabelecer uma atmosfera de respeito mútuo, na qual as divergências são acolhidas, visões distintas confrontadas, bases de desacordos compreendidas e soluções comuns buscadas, poder-se-á dizer que, de fato, a interação social do grupo é não só formativa como também constitutiva de um novo saber e de uma nova forma de relacionamento interpessoal. (RAPOSO; MACIEL, 2005, p. 311).

Também Nóvoa (2001), no referente ao processo de interação no desenvolvimento de atividades no âmbito escolar, elucida que a produção de práticas educativas eficazes surge de reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas, surgida do esforço de encontrar respostas para os problemas educativos, num aprender contínuo. E o autor ainda sugere que o professor veja a escola não só como o lugar onde ele ensina, mas onde também aprende.

Visando à nova dinâmica curricular, os projetos e programas relacionados à Educação Integral propostos pela SEE/MG preconizam o trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma a estimular a superação da fragmentação das disciplinas e dos conteúdos escolares convencionais. Para tal, “reafirma-se a importância e o lugar dos professores e gestores, sobretudo para superar a frágil relação que hoje se estabelece entre a escola e a comunidade, expressa, inclusive na fragmentação dialógica do turno x contraturno” (SEE/MG, 2012, p. 5).

Nas duas escolas pesquisadas percebe-se que há uma interação entre os professores do turno regular do ensino, com os professores que realizam atividades relacionadas aos estudos orientados no contraturno escolar. Neste sentido, os professores trocam informações sobre o desempenho dos alunos, pontuam as dificuldades e sugerem atividades a serem desenvolvidas para que um estudo seja complementar do outro. Esta dinâmica é bem comum nos estudos que envolvem o português e a matemática, em que são

desenvolvidas atividades nos momentos de Orientação de Estudos previstos na grade de horários das duas escolas.

Há uma sintonia entre o professor da turma do regular e o do projeto. Eles sempre encontram principalmente nos momentos de Módulo 2 quando a gente discute sobre a aprendizagem. Eles encontram e os professores do regular vão falando para os outros o que que tem que trabalhar mais, quais são as dificuldades dos alunos e quais as que já foram vencidas. (Entrevista com a Diretora Marina, da Escola Ouro, em 08/05/2017).

Há uma parceria entre os professores. Um está sempre solicitando o trabalho do outro. Quando um faz um trabalho, está sempre apresentando para o outro para ver em que pode ser ajudado, o professor do regular está sempre repassando como está o desenvolvimento dos alunos para que o pessoal do integral dê continuidade ao trabalho. Todos os projetos da escola são para todos da escola, juntos, trabalhando conjuntamente. Todo mundo ajuda; é um trabalho de parceria: as atividades do tempo integral auxiliam nas outras atividades da escola. (Entrevista com a Diretora Vitória, da Escola Diamante, em 26/04/2017).

No entanto, há ausência total no que se refere à interação entre as escolas que possuem turmas do PEI na cidade de Diamantina ou mesmo com outras escolas fora da cidade. Pelos relatos obtidos durante as entrevistas, os profissionais das duas escolas pesquisadas foram unânimes em afirmar que cada escola desenvolve as suas atividades de forma isolada, desde a implantação do PROETI até os dias atuais.

Às vezes acontecem encontros casuais, mas a gente trabalha isoladamente mesmo. Tem as analistas na Superintendência que vão coordenando a gente, mas nós diretores, professores, terem encontros com outros, não tem não. E os alunos daqui não interagem com outros alunos de outras. É tudo isolado. (Entrevista com a Diretora Marina, da Escola Ouro, em 08/05/2017).

[...] há dificuldade de interação com as turmas com outras escolas. Nós já fomos na Escola Caldeira Brant para uma atividade mas é muito difícil. Na EPIL, as atividades não aconteciam no mesmo horário porque não tinha como. E as escolas não interagiam uma com a outra porque as atividades aconteciam em horários diferentes e alternados. Só em termos de coordenador, de diretor, mas com alunos não dava para ter essa interação não. Porque quando os alunos grandes estavam lá, eles batiam nos pequenos e acabava tendo confusão. (Entrevista com a Diretora Vitória, da Escola Diamante, em 26/04/2017).

Dessa forma, como essas escolas não são articuladas para trabalharem de forma interativa, não há troca de experiências entre os professores atuantes no PEI nem entre as duas escolas pesquisadas, tampouco com outras localizadas na cidade ou fora dela.

## **6 EDUCAÇÃO (DE/EM TEMPO) INTEGRAL NAS ESCOLAS PESQUISADAS NA CONCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NO PROJETO: MAIS TEMPO DE UMA OUTRA EDUCAÇÃO?**

Há, na atualidade, uma discussão generalizada sobre a temática do espaço e do tempo educacional ampliado, relacionado ao processo de ensino e de aprendizagem. As propostas educacionais relacionadas à ampliação da jornada diária dos alunos com vistas à aprendizagem e educação integral são permeadas pelos elementos tempo e espaço.

Nesta direção, Teixeira (2010, p. 1) afirma que “nos tempos escolares estão ‘muitos tempos dentro do tempo’, que fazem da escola um espaço em vários tempos”. Assim, o tempo compreende os vários ritmos, cursos e percursos do fluxo da vida escolar, em todos os movimentos e dinâmicas do processo escolar. Nas palavras desta autora,

Os tempos escolares velam e revelam as responsabilidades, as dificuldades, as tensões e conflitos, tanto quanto o entendimento, a reciprocidade, a harmonia e entendimento presentes nas interações dos sujeitos sociais da escola, posicionados em diferentes ciclos de vida e gerações. Na arquitetura dos tempos escolares, destacam-se, ainda, ao lado dos relógios, outros marcadores temporais: os calendários e horários, que regulam os períodos de início e término, as durações e extensão dos períodos destinados às diversas atividades educativo-pedagógicas, às ações, às interações e práticas dos sujeitos sociais da escola, marcadores temporais visíveis nas paredes, nos quadros, nas agendas, entre outros lugares onde se mostram. (TEIXEIRA, 2010, p. 1).

Neste contexto de discussões sobre a importância da ampliação do tempo de permanência diária na escola, dentre os vários sentidos da temporalidade escolar, o tempo refere-se principalmente à qualidade e duração das atividades escolares, devendo ser organizado de forma a se tornar um aliado no trabalho escolar, e não simplesmente um tempo a mais que a criança deverá passar na escola para atendimento ao estipulado na respectiva legislação.

As discussões sobre educação integral sempre vêm acompanhadas pela associação da ampliação da jornada diária dos alunos na escola, referindo ao tempo integral na escola. No entanto, esta relação entre o acréscimo do tempo de permanência na escola e a aprendizagem significativa é bem mais complexa do que se mostra à primeira vista.

Mais tempo na vida pode trazer consigo mais sapiência. Pessoas que possuem uma idade mais avançada tendem a possuir mais sabedoria. Mas isso é uma tendência, não uma garantia. De maneira similar, o aumento de horas pode propiciar aprendizagens significativas, mas esse processo não é assegurado em uma relação simples de causa e efeito.

Em suma, a ampliação de tempos e espaços pode oferecer um conjunto maior de oportunidades educativas. Todavia, perguntas nodais surgem imersas neste contexto:

Como aproveitar a ampliação de tempo no sentido do Direito de Aprender dos educandos? O que de fato é importante ser aprendido pelos alunos? Como podemos avaliar se um aprendizado é significativo ou não para a vida de um educando? Quanto tempo pode durar uma aula? (MACHADO, 2012, p. 268).

Esta extensão da jornada diária dos alunos na escola compreende uma otimização do conceito de educação integral, na possibilidade de desenvolvimento das potencialidades humanas em seus diferentes aspectos, seja cognitivo, afetivo ou sociocultural. Esta abrangência inclui uma diversidade de metodologias no processo não só de ensino e aprendizagem escolares, mas um processo de vivência e convivência, comungando com os quatro pilares da Educação adotados pela UNESCO: o aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer.<sup>32</sup>

Percebe-se que há uma relação muito mais intensa e prolongada que não se resume ao processo formal e intencional do ensino escolar, já que a formação do ser humano perpassa pelas esferas da vida cotidiana, iniciando-se desde o nascimento e prosseguindo com as diferentes etapas de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida.

Ao tratar a educação integral como um direito, faz-se necessário considerar o fato de que a educação, para que seja pensada e vivida como um direito, é imprescindível fortalecer princípios e superar muitos desafios. Neste seguimento,

Se assumirmos a perspectiva da educação integral com direito, é preciso que nossas propostas e práticas sejam coerentes com essa concepção, o que vai exigir uma nova forma de olhar para os sujeitos e seus processos formativos. Isso porque, nessa visão, não se pretende apenas a ampliação dos tempos escolares, mas sim uma educação integral em que escola, família, comunidade e a própria cidade sejam educadoras e aprendizes de um mesmo e colaborativo processo de formação. [...] Os sujeitos que entram na escola são integrais - de corpo e “alma” - e a educação escolar, para ser de qualidade, tem que levar em conta essa totalidade da formação humana; sua fragmentação é a negação do direito a uma educação para a vida social e para a democracia. (LEITE; OLIVEIRA; MENDONÇA, 2015, p. 40-41).

No que se refere aos espaços na perspectiva da educação e formação integral, estes são direcionados ao entendimento de que devem ser compreendidos como os diversos espaços de aprendizagens e não somente como espaços escolares. Moll (2009) enfatiza a importância da relação da escola com o seu entorno, como uma expansão dos territórios educativos. Assim sendo, não se trata apenas de espaços escolares, compreendendo os ambientes disponíveis dentro dos muros das escolas, mas também os espaços sociais e

---

<sup>32</sup> Os quatro pilares da Educação são conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer (adquirir instrumentos de da compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (cooperação com os outros em todas as atividades humana), e finalmente aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores).

culturais que ultrapassam estes limites tradicionais, devendo ser compreendidos como espaços educativos.

No entanto, Guará (2006) alerta para o fato de que nem sempre os espaços socioculturais disponíveis nos centros urbanos são acessíveis às crianças e adolescentes de escolas públicas principalmente nas grandes cidades. Segundo esta autora,

Estamos falando dos espaços institucionais públicos, existentes nas comunidades, que vão desde as bibliotecas, os museus, os parques, os centros esportivos, aos cursos diversos de informática ou formação profissional. Este mosaico de ofertas pode se constituir em uma rede de aprendizagem importante e variada, mas, na maioria das comunidades que mais se beneficiariam desses recursos, eles, na verdade, não estão disponíveis e/ou não podem ser acessados. As distâncias e o preço do transporte para chegar a eles (que, em geral, se localizam nos centros urbanos ou em cidades maiores) dificultam objetivamente a presença das crianças e jovens das escolas públicas nesses locais. (GUARÁ, 2006, p. 23).

Ao propor a educação integral em tempo integral, o Programa Mais Educação, enfatiza a necessidade de se entender os elementos tempo e espaço como sendo qualitativos para os educandos, reforçando este entendimento já preconizado por projetos anteriormente implantados em escolas de educação básica de vários estados brasileiros.

E para criar possibilidades para que a ampliação deste tempo a mais na escola seja compreendida como novas oportunidades de aprendizagens, o PEI reforça também a ideia de que a escola deve estabelecer uma rede socioeducativa na comunidade, de forma democrática, compartilhando com a sociedade a responsabilidade pela educação para a cidadania.

A necessária construção de projetos político-pedagógicos requer estratégia de mobilização, para que os processos educativos sejam pensados por meio da construção de redes sócio-educativas, a partir da relação dialógica entre a escola e a comunidade. Nesses projetos, a escola tem o papel de sede e centro, mas o fluxo de saberes a transborda em busca de valores, conhecimentos, experiências e recursos disponíveis localmente: nas universidades, em instituições de educação não-formal, nas escolas técnicas, nas empresas, nas ONGs, nos movimentos sociais e nas pessoas, em geral.

Ao se entrelaçar a escola à comunidade nas suas múltiplas e complexas escalas territoriais de seu modo de existir, a educação torna-se instrumento de democracia e pode efetivar a construção de condições para cidadania. Educar para a cidadania é possibilitar à criança, ao jovem e ao adulto entender a sociedade e participar das suas decisões, reconhecendo o lugar onde vive, sua escola, seu bairro e sua vizinhança como parceiros de seu desenvolvimento. (MOLL, 2009, p. 46-47).

E foi com esta perspectiva que a SEE/MG vem implantando e ampliando as propostas de desenvolvimento de práticas pedagógicas nas escolas de educação básica em todo o estado mineiro, com a ampliação da jornada diária escolar, com vistas à ampliação dos direitos, dos tempos e dos espaços educativos.

Entretanto, neste estudo, no referente ao significado do tempo e do espaço educativos, as analistas entrevistadas declararam que estas escolas ainda não perceberam a essência e o real sentido da metodologia proposta para a formação integral dos alunos, e que perdura tão somente uma ampliação do tempo trabalhado de forma tradicional.

Elas ainda não perceberam o potencial que elas têm para desenvolver estas atividades dentro dessa dimensão tempo e espaço. Não perceberam as possibilidades que elas têm. Então para elas significa um trabalho ainda da forma tradicional, do regular; elas não adotaram essa metodologia específica da educação integral não, que é de ressignificar o tempo e o espaço escolares. [...] As escolas ainda não têm essa clareza de que significa essa ampliação da jornada na educação integral. (Entrevista com a Analista Educacional Júlia, em 12/04/2017).

Nesta mesma linha de raciocínio, a outra analista ainda lembra a importância de se levar em consideração não só o tempo e o espaço em que são desenvolvidas as atividades programadas, como por exemplo, as oficinas, mas todos os tempos e espaços que impactam na organização geral da escola.

E quando fala dessa questão do tempo e do espaço, além do tempo modular das atividades, também tem a questão da organização da escola, porque é o tempo também de ela estar recebendo os alunos, desde o horário em que ele chega, quem nem sempre é o mesmo horário do aluno regular, no horário do lanche, do almoço, do descanso, na hora em que ele será dispensado, onde que ele vai descansar, onde que o aluno vai ficar na hora do intervalo. Então tem sim um impacto muito grande dentro da escola. E aí, quando fala na organização da escola com relação ao espaço, é uma questão deficitária e mais difícil ainda, porque muitas vezes a escola quer, mas não tem estrutura adequada, ou não se reorganiza adequadamente. (Entrevista com a Analista Educacional Letícia, em 12/04/2017).

Percebe-se que este é um dos desafios que a SRE Diamantina ainda precisa vencer para que os profissionais que atuam no verdadeiro chão da escola possam compreender o real significado dos tempos e dos espaços de aprendizagens, de forma a torná-los qualitativos. Nesta linha de pensamento,

[...] entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (MOLL, 2009, p. 28).

Embora a nomenclatura dos projetos implantados nestas escolas tenha mudado conforme as reformulações ocorridas, do PROETI ao PEI, as analistas entrevistadas esclarecem que as escolas ainda não acompanharam esta mudança e nem entenderam o significado prático desta alteração.

Até hoje ainda falam PROETI, apesar de que a gente já solicitou em várias oportunidades para tirarem o Tempo Integral, porque agora já não é mais o tempo



integral. É a educação que deve ser integral. Mas a escola, enquanto ela não mudar este olhar da nomenclatura, é sinal de que ela ainda não está mudando a sua prática. A sua prática ainda não é de educação integral; apenas um tempo maior de atividades. [...] Elas ainda estão agarradas lá naquelas terminologias ainda de que é só uma ampliação da jornada do ensino, de dar uma continuidade àquele ensino no contraturno. Até a palavra contraturno, e não vê a jornada com significado, com ampliação da qualidade. Quando saiu a palavra PROETI, saiu a palavra contraturno também. A própria palavra contraturno é divergente e segregadora: contra - turno. Era continuar fazendo a mesma coisa que fazia de manhã, porque estava no outro turno, com “outros alunos”. E não percebe que são os mesmos alunos. Quando se fala na perspectiva da ampliação da jornada, são os mesmos alunos numa ampliação da jornada de aprendizagem, ou seja, ampliação das oportunidades de aprendizagem. E a escola não percebeu isso. (Entrevista com a Analista Educacional Júlia, em 12/04/2017).

Por este ângulo, vale lembrar que a ampliação do tempo de permanência diária na escola tem o potencial de qualificar a educação. Do contrário, esse “tempo a mais” pode simplesmente incorrer na reprodução do mesmo modelo tradicional, conforme adverte Arroyo (2012, p. 34), oferecendo “mais do mesmo”, “mais tempo da mesma escola” ou “mais educação do mesmo tipo de educação”. Por suas palavras:

Se pararmos aí, estaremos perdendo a rica oportunidade de mudar o nosso sistema escolar, por tradição tão gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares. Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável. (ARROYO, 2012, p. 34).

As analistas educacionais entrevistadas ressaltam que as propostas da Educação Integral possuem um tempo bem mais ampliado, bem mais flexível, oportunizando o desenvolvimento de muitas atividades tanto nas dependências da escola, como também em outros espaços na comunidade. Mas a maioria das escolas ainda não se conscientizou do significado do tempo na proposta da Educação Integral.

A escola ainda trabalha naquela matriz rigorosa [...] trabalhando com aulas de cinquenta minutos. [...] Então o tempo é flexível e deveria ser mais ainda se a escola visse e conscientizasse o professor de que o tempo de atividade não é o tempo de cinquenta minutos nem o tempo de cem minutos, mas é o tempo de desenvolver a atividade e de formar o aluno integralmente. Se eu preciso disso, se eu preciso de quatro horas para desenvolver uma atividade, eu terei que articular com os outros professores e nós todos vamos trabalhar juntos. Então o sentido do tempo é que ainda temos escolas que trabalham com essa questão dos cinquenta minutos. Tudo partido, tudo fragmentado, e então vem a indisciplina, o desinteresse. (Entrevista com a Analista Educacional Júlia, em 12/04/2017).

Respalando esta abordagem do tempo escolar fracionado, Teixeira (2010) esclarece o sentido destes minutos, quando exemplifica que uma mesma aula de cinquenta minutos pode parecer de cinco quando for interessante e prazerosa, ao passo que poderá parecer interminável quando se mostrar tediosa e sem sentido positivo para quem dela participa. Paralelo a isso, faz-se necessário articular os tempos de aula das diferentes

disciplinas, através dos respectivos professores, no sentido de compartilhar também as atividades, conforme a metodologia e currículo flexível proposta pelo PEI.

Mas seguindo esta mesma discussão, as analistas reconhecem com sensatez que a dificuldade das escolas onde o tempo e o espaço ainda não são considerados como possibilidade de aprendizagem, de mais educação, é proveniente também das falhas existentes com relação à falta de uma formação continuada para os professores e também de uma assistência maior dos profissionais da própria SRE Diamantina nestas escolas.

Mas não é culpa dela não. É culpa também da não-formação. Nós não temos mais aquele contato com as escolas, de formação continuada e isso impacta muito porque às vezes a própria forma de comunicação é muito fria. A gente manda os documentos orientadores; então esse contato, o diálogo coletivo para interpretar este documento, com leitura e interpretação para informação realmente chegar lá na ponta para o professor, não tem. E nem sempre chega. Não é uma outra educação. Ainda não. [...] Mas a gente atribui isso a nós também porque nós devíamos contribuir mais também. Nessa logística que a gente tem de monitoramento e acompanhamento não está sendo possível fazer essa formação e para que a escola perceba isso, ela precisa discutir, refletir, perceber, e muitas vezes o especialista não tem essa condição de fazer isso. (Entrevista com a Analista Educacional Júlia, em 12/04/2017).

Este mesmo entendimento é compartilhado pela outra profissional entrevistada, que na oportunidade, ainda acrescenta que a percepção delas sobre o funcionamento do Programa nestas escolas é de quem está fora da escola:

E é uma carência porque também como gestores, devíamos estar mais próximos deles e a gente não tem essa oportunidade. Nós aqui temos este olhar, mas é um olhar de quem só está encaminhando as informações, de quem está orientando, mas quem está com a mão na massa mesmo tem outro olhar. E aí é que está a diferença, porque uma coisa é falar e a outra é fazer. Nós estamos falando tudo isso aí, mas será que diante da escola, diante dos alunos, nas condições que a escola tem, será que eu teria oportunidade de fazer um trabalho diferente? Porque é muito difícil; tem um tanto de fatores que interferem no fazer do professor na escola. (Entrevista com a Analista Educacional Letícia, em 12/04/2017).

Nota-se que este procedimento contraria o disposto nos documentos normativos dos projetos do tempo integral da SEE/MG, desde o PROETI, ao se tratar da operacionalização do projeto de forma compartilhada entre as esferas Central, Regional e Local. Dentre as atribuições da Esfera Regional (SRE), a Cartilha do PROETI destacava:

- dar apoio pedagógico às escolas e capacitar os professores, pedagogos e diretores;
- orientar as escolas na elaboração do projeto e acompanhar a execução do plano de trabalho;
- monitorar, acompanhar e avaliar de forma contínua e sistemática;
- executar as ações do projeto sob a sua responsabilidade. (MINAS GERAIS, SEE, 2007, p. 19).

As propostas de educação integral por meio do tempo integral nas escolas públicas requerem uma integração e, mais ainda, necessita de uma verdadeira “composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas para repensarmos o modo de funcionamento das instituições educativas, a fim de colocá-las a favor da inclusão e da formação integral das crianças e adolescentes” (GUARÁ, 2006, p. 15). Caso contrário, de forma isolada, as propostas são se sustentam de forma completa e não conseguem atingir os objetivos sociais e educacionais almejados.

As implicações na prática pedagógica docente e a participação dos profissionais em um projeto ainda em implantação desde 2008 apareceram durante esta pesquisa, de forma evidente, as quais vão de encontro às necessidades habituais e desejadas, na tentativa de articular um novo “*habitus*”<sup>33</sup> quanto ao entendimento da educação integral nas escolas campo de pesquisa.

Não é tarefa nada fácil entender e compreender a escola organizada em turno integral. Este rearranjo da escola exige uma nova forma de gestão, necessariamente compartilhada, forçando a equipe de diretores, professores e outros profissionais da educação a reverem atitudes, “*habitus*”, valores e práticas pedagógicas arraigadas há décadas, levando-os a pensarem em um novo rumo para a educação. Para tal, faz-se necessário considerar que:

[...] a educação integral depende, sobretudo, de relações que visam à integração, seja de conteúdos, seja de projetos, seja de intenções. Num mundo cada vez mais complexo, a gestão das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, e uma nova cultura de articulação e a abertura dos projetos individuais para a composição com outros conhecimentos, programas e saberes. Uma renovação nas atitudes, para socializar o poder, negociar, reconhecer e valorizar outros saberes, outros espaços e aceitar a incompletude, supõe mudanças que nem sempre são fáceis, porém produzirão resultados mais duradouros para os sujeitos envolvidos. (GUARÁ, 2006, p. 19).

Ressalta-se que se torna imprescindível a formação continuada dos professores e demais profissionais que atuam diretamente nas escolas, seja na preparação para o desenvolvimento de um novo projeto educacional a ser implantado, ou no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e saberes necessários à atividade docente no cotidiano escolar, como um processo permanente.

O equilíbrio entre inovação e tradição é difícil. A mudança na maneira de ensinar tem de ser feita com consistência e baseada em práticas de várias gerações. Digo que nesta área nada se inventa, tudo se recria. O resgate das experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas. Ao mesmo

---

<sup>33</sup> Para Bourdieu “o *habitus* é um sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes e estruturadas, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto de práticas e das ideologias características de um grupo”. (SETTON, 2002, p. 63).

tempo, é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas. (NÓVOA, 2001, p. 2).

Corroborando com esta questão, Nóvoa (2001) ainda considera que constitui um dos principais desafios da profissão do educador manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes. Mas é um desafio que precisa ser enfrentado, tendo em vista que o processo de capacitação dos educadores é longo e que não pode ser interrompido enquanto houver jovens querendo aprender.

Ao analisar os relatos obtidos na SRE Diamantina e nas duas escolas pesquisadas durante a pesquisa, ficou evidenciada a ausência de uma formação continuada principalmente para os professores que iriam atuar diretamente no PROETI, visto que este projeto representava uma inovação e uma metodologia diferenciada, exigindo o envolvimento da equipe em todas as etapas da sua implantação e desenvolvimento.

Nos relatos de quem está no “chão da escola”, compreendendo a diretora, a coordenadora e a professora entrevistadas em cada escola, tornou-se evidente a diferença no funcionamento do Programa, bem como o grau de envolvimento dos profissionais nas atividades desenvolvidas em cada uma delas.

Os profissionais entrevistados da Escola Ouro mostraram-se menos entusiasmados com o funcionamento do referido Programa. Todos os relatos das experiências de desenvolvimento das propostas da Educação Integral, desde o PROETI, são permeados de inúmeras dificuldades pelas quais a escola passou e ainda passa para que as atividades sejam realizadas. E estas dificuldades, de tão afluídas nos depoimentos, acabaram por inibir o entusiasmo dos profissionais ou mesmo enxergar os pontos positivos do Programa.

A diretora da Escola Ouro reconhece a importância social do Programa naquela escola, declarando:

Eu acho que o projeto é mais amplo mesmo; ele é muito positivo no sentido da socialização, da disciplina. Eu acho que ajuda muito, o respeito, seguir as normas, tanto para a escola quanto para a vida deles. Eles levam isso, entendeu? [...] Eu acho que está melhorando muito a aprendizagem, a convivência, a interação entre eles. No geral é bom. Eu vejo este projeto de importância e principalmente numa escola que está localizada no bairro periférico, com alto índice de violência. É muito bom o momento em que eles estão aqui porque eles estão livres destes problemas. Quem dera que pudéssemos ampliar para mais turmas. [...] se a gente tivesse um espaço maior, tipo no horário do almoço, são os grandes que estão saindo e os pequenos que estão chegando para almoçar. Não tem espaço adequado, um refeitório. Atrapalha.

Eu acho que a falta de espaço e o tempo mesmo também de forma negativa. (Entrevista com a Diretora Marina, da Escola Ouro, em 08/05/2017).

Na percepção da professora entrevistada, que acompanhou todo o processo de implantação do PROETI e o funcionamento das turmas durante todos estes anos na Escola Ouro, o tempo a mais em que os alunos deste Programa permanecem na escola significa “uma extensão do tempo dos alunos na escola, mas que devia ser trabalhado de forma lúdica, contextualizada e interdisciplinar”. Segundo ela, “a escola é o único espaço de aprendizagem e para atividades para desenvolver o social. E tem muitos talentos, muito potencial, mas não tem perspectiva, não tem apoio, nem nada” (Entrevista com a Professora Ester, da Escola Ouro, em 05/12/2016).

Também a ex-coordenadora entrevistada que trabalha nesta escola há nove anos, ao referir-se à ampliação da jornada diária e o significado deste tempo a mais que os alunos frequentam a Escola Ouro, declara:

Para mim é ficar aqui só; só ficar aqui. Eu não vejo aproveitamento nesse tempo integral. Eu não vejo futuro nesse tempo integral. Eu vejo, eles ficam aqui. Se tem alguma diferença no tempo integral eu posso falar que é no turno da manhã porque no turno da tarde... Eu não trabalho no turno da tarde, mas o que os professores falam é que eles ficam muito soltos; ficam para lá e para cá batendo perna, atrapalhando a aula dos professores, uns ficam num canto, outros ficam no outro, os professores não tem controle sobre eles; então atrapalham a aula dos professores. Não tem nada de aproveitamento. (Entrevista com a ex-coordenadora Laura, da Escola Ouro, em 07/12/2016).

Percebe-se que para esta ex-coordenadora, o tempo a mais nesta escola tal como ele é trabalhado não acrescenta aprendizado para os alunos em extensão da jornada escolar. Assim, resume-se a um tempo a mais, improdutivo e desmotivado, contrariando as diretrizes propostas para as ações da educação. Segundo Arroyo (1998, p. 4), “não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimentar-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola”.

A ex-coordenadora reconhece, tal como os outros entrevistados, que a proposta dos projetos e programa da Educação Integral é interessante, mas ainda acrescenta:

A escola aceitou porque achou que era muito bom pela proposta. Pela proposta é, ainda é, mas do jeito que eu estou vendo que está acontecendo vai acabar [...]. O estado não quer que acabe, mas pela pouca clientela vai acabar, pelo menos aqui vai. [...]

Primeiro, tinha que ter uma formação do professor. Ele tem que sair dessa zona de conforto que ele só pode dar aula conteudista, quadro, giz. Tem que aprender a se diversificar, tem que sair desse mundinho nosso conformista. E isso não é coisa que se faz do dia para noite. Tem que ter formação. Não dá sem essa formação. Joga no tempo integral e fala: “se vira”. [...] Nenhum deles tem.

Segundo: espaço. Essa escola não tem espaço; nunca teve. De boa vontade não vai resolver problema de ninguém [...] Então o Estado pecou. O projeto é muito bonito. Podia dar grande diferença mas o Estado pecou, porque jogou no colo do professor mais responsabilidade que não dá conta porque é fácil falar mal do professor mas ninguém ajuda. Entendeu? Ninguém dá essa força, ninguém faz a diferença. Tem que se virar. A maioria dos professores daqui é assim. [...] eu fico é triste porque é um projeto muito bonito e sabendo trabalhar direito, ele vai para frente. Só que as pessoas não querem, não desejam, acham que é trabalhoso [...] (Entrevista com a ex-coordenadora Laura, da Escola Ouro, em 07/12/2016).

É possível perceber, na visão da ex-coordenadora da Escola Ouro, que falta capacitação e motivação para os profissionais envolvidos nos projetos relacionados ao tempo/educação integral, para que o projeto ou programa seja executado conforme a metodologia diferenciada, objetivando novas aprendizagens através de novos arranjos educativos, em consonância com o desafio de educar para a convivência democrática (SEE/MG, 2012).

Por outro lado, ainda na comparação entre as duas escolas, percebe-se que os profissionais entrevistados pertencentes ao quadro funcional da Escola Diamante, mostraram-se mais otimistas e entusiasmados com o funcionamento das turmas participantes do Programa Educação Integral na escola. Em muitos momentos, nota-se que eles apontam as dificuldades encontradas, mas logo em seguida salientam as alternativas encontradas para minimizar os impasses e possibilitar a realização das atividades planejadas.

Às vezes tem uma dificuldade ali, mas tem o professor que incentiva e ensina. Ajuda bem na parte pedagógica. Querendo consegue. É adequar o que tem. (Entrevista com a Inspectora Kely, da Escola Diamante, em 21/12/2016).

Construção não teve. Houve utilização das salas, adequação de um espaço lá atrás onde os professores de arte trabalham e de tempo também. [...] A Educação Integral também aumenta o número de servidores na escola, aumenta também o financeiro. (Entrevista com a Diretora Vitória, Escola Diamante, em 26/04/2017).

Ajuda demais, desenvolve a escola, a escola tem mais movimento [...] Com certeza ele é para formação social e pessoal do aluno. Então é desenvolver isso. [...] a escola tem uma influência muito grande na formação do aluno. [...] Então eu acho que é um projeto que ele vai melhorando. Falta essa parte do material, do espaço, mas se for olhar o projeto em si, é um projeto excelente [...]. Na verdade, as escolas por enquanto não estão totalmente preparadas para receber as crianças no tempo integral. É material que falta muito, [...] o espaço físico da escola em si não é tão bom, mas aí você tem que arrumar outras estratégias para desenvolver o projeto que é o que faz a diferença no final. (Entrevista com a Professora Alice, da Escola Diamante, em 15/12/2016).

A gente sabe que os meninos aqui são muito fracos, seja no ensino regular ou na Educação Integral, mas tem a intervenção pedagógica. [...] E tem a monitoria na sala, que é aquele coleguinha que já sabe e que já se desenvolveu, já vai ajudando o outro. Porque se deixar, fica correndo. [...] A escola não tem estrutura, mas a gente usa a quadra da EPIL [...] E buscando parcerias. Temos a Pracinha do Pão, essas pracinhas que tem em torno da escola a gente aproveita também, para não ficar preso na escola, só quadro, giz, mesa, aquela turminha. E na educação física, se tiver chovendo, vai para o vídeo, computação, ou o professor faz o grupinho na sala e desenvolve. [...] O refeitório daqui é no corredor da escola; então aproveita e põe as

mesas para o lanche dos meninos. (Entrevista com a Coordenadora Nicole, da Escola Diamante, em 14/12/2016).

Pelas falas, evidencia-se o propósito e a prática de sempre reinventar e ressignificar os espaços, principalmente quando a ambiência escolar não dispõe de espaços físicos adequados e disponíveis para a realização das atividades planejadas. Durante as entrevistas, foi possível perceber empolgação tanto da professora quanto da coordenadora do programa, ao relatar a rotina e as atividades dos alunos, por vezes mostrando os resultados das oficinas e trabalhos realizados nesta escola ou fora dela.

E as atividades tem que ser oficina, jogos, bingo, várias brincadeiras, e faz dever, tem matemática, bingos, tem jogos de competir. Depois eles vão para higiene corporal que é lavar as mãos, depois vão almoçar, fazem higiene de novo que é escovar os dentes e normalmente tem um relaxamento depois disso aí, depois do almoço, em que eles deitam e assistem vídeo. Oficinas com alfabetização e letramento, a matemática resolvendo os problemas, vem a arte, a música, a educação patrimonial que nós trabalhamos muito fora, nós saímos muito, para visitar museu, igrejas, mercado. (Entrevista com a Professora Alice, da Escola Diamante, em 15/12/2016).

E quando eles tem que sair para fora tem o lanche mais cedo e eu tenho que acompanhar. Aí tem as atividades na EPIL, tem muita brincadeira também sempre voltadas para alfabetização, como dama, eles brincam muito e ajuda muito [...] na Pracinha do Pão, cada dia vai uma turminha lá com a professora de música e cantam lá na praça e todos que passam, param e escutam. Tem também a Leitura em Movimento, em que eles fazem a leitura lá. [...] E foi um bom proveito que a gente teve. Ontem nós estávamos lá no Pão de Santo Antônio e cantamos lá para os velhinhos. Os meninos então foram caracterizados de Papai Noel, estão as roupinhas ali e foi uma gracinha. [...] Muitas oficinas e projetos que desenvolvem são de trabalho coletivo com o regular [...] Então é bem positivo. A ornamentação da escola, por exemplo, quem faz tudo é a Educação Integral [...] expõe o trabalho e acaba movimentando a escola. (Entrevista com a Coordenadora Nicole, da Escola Diamante, em 14/12/2016).

Evidencia-se, pelo entusiasmo nas falas das entrevistadas da Escola Diamante, que desde o PROETI, o funcionamento destes projetos movimenta e propõe uma nova dinâmica na escola, com o desenvolvimento das ações de forma coletiva.

Foi possível perceber um maior engajamento do grupo gestor da Escola Diamante, em relação à Escola Ouro, constituído pelo diretor, coordenador e professores atuantes no funcionamento das atividades relacionadas ao turno integral, embora as dificuldades e limitações coexistam desde a implantação do PROETI. Este envolvimento contribui positivamente para o desenvolvimento das atividades não só das turmas participantes dos projetos de tempo integral, como também na organização de toda a escola.

Outro aspecto relevante desvelado no decorrer desta pesquisa é a função de proteção social que esta política de tempo integral desempenha nas escolas foco deste estudo,

embora não seja o objetivo destes projetos de tempo/educação integral implantados pelas SEE/MG, tornando-se oportuno esta abordagem na próxima seção.

### **6.1 O caráter assistencialista dos projetos de tempo integral nas escolas Ouro e Diamante: do PROETI ao PEI**

As propostas de ampliação da jornada escolar na modalidade de tempo integral na rede pública de ensino, principalmente de Minas Gerais, esteve e continua estando nos planos de governo, apresentando uma tendência de proteção social como justificativa para a ampliação do tempo de permanência diária dos alunos, aliada à finalidade da melhoria da qualidade da educação ofertada.

Nas duas escolas pesquisadas, a ideia da ampliação da jornada escolar proposta desde o PROETI até o atual PEI, assume nitidamente um caráter assistencialista, considerando que estes projetos priorizam o atendimento a alunos que se encontram em condições de risco e vulnerabilidade social, beneficiando, por conseguinte, os familiares de baixa renda e atualmente, inscritos no Programa Bolsa Família. Conforme o depoimento da Analista Educacional Júlia, em 12/04/2017, “(...) muitos pais ainda veem a Educação Integral como lugar de os meninos ficarem o dia todo, guardadinhos, protegidos, bem cuidados”.

Indagada sobre o surgimento e implantação do PROETI na Escola Ouro, a entrevistada, que atuou na escola e participou de todo o processo desde o início em 2008, afirmou que o PROETI:

Surgiu da necessidade de atender os alunos com dificuldade de aprendizagem e principalmente tirar crianças e jovens da rua no contraturno das aulas regulares. [...] Se não me falhe a memória, a escola se inscreveu no sistema informando a necessidade do PROETI na escola devido à vulnerabilidade que crianças e jovens apresentam no meio em que vivem. [...] Após aprovada a inscrição, a escola elaborou um projeto em comum acordo com a comunidade escolar, seguindo os critérios estabelecidos pela SEE. (Entrevista com a Professora Ester, da Escola Ouro, em 05/12/2016).

E na Escola Diamante, a justificativa da implantação do PROETI seguiu na mesma direção:

Eu acho que foi pela necessidade dos pais. Os pais pediram para ter o tempo integral na escola, devido trabalhar e não tem quem olha os meninos. Eu acho que foi essa necessidade. Para ajudar o pessoal do bairro até mesmo quanto à alimentação porque os meninos não tem uma alimentação tão adequada em casa quanto tem aqui na escola. [...] é uma realidade triste. Mas foi a necessidade que trouxe a Educação Integral para cá. (Entrevista com a Coordenadora Nicole, da Escola Diamante, em 14/12/2016).



É possível perceber, tanto na fala da entrevistada da Escola Ouro como da Escola Diamante, que o surgimento do PROETI nestas escolas esteve ligado à ideia de um projeto de assistência social, no qual os alunos participantes seriam não só os que apresentavam dificuldade de aprendizagem, como também aqueles que se encontravam em situação de carência ou para “tirar” as crianças da rua no contraturno escolar.

Nesta linha de raciocínio, Guará (2006, p. 20), ao relacionar a educação integral com a inclusão social, destaca que “a população das escolas públicas que mais demandam uma educação integral é constituída, em parte, pela infanto-adolescência, cujas famílias ainda se mantêm em situação de pobreza”. E adverte para o fato de que a educação integral demanda ser conjugada com a proteção social, cujas políticas públicas levem em consideração outras demandas básicas dos indivíduos além da educação.

Nas palavras da diretora da Escola Diamante, o Programa Educação Integral é necessário e benéfico não só pelo caráter social, mas também porque impulsiona o funcionamento de toda a escola, influenciando principalmente na quantidade de alunos matriculados. Segundo ela, “parando a Educação Integral, [...] os pais vão direcionar os meninos para outras escolas. Então a gente tem a Educação Integral como um motivador. Sem Educação Integral, diminuiria muito o número de alunos na escola” (Entrevista com a Diretora Vitória, da Escola Diamante, em 26/04/2017).

Percebe-se, por esta fala, que os pais dos alunos pertencentes às turmas do turno integral da Escola Diamante priorizam a escola que oferece a educação em tempo integral, na qual os filhos permanecem no período da manhã e também da tarde, sob os cuidados de uma equipe pedagógica, independente do interesse que motiva esta prioridade.

A mesma Diretora acrescenta, destacando o significado do espaço e do tempo em que os alunos convivem na escola, além do horário regular de ensino, bem como o significado do Programa para aquela escola:

Para eles é um espaço de socialização, é um tempo de tirar eles da rua [...] porque na medida em que eles estão aqui eles vão aprendendo a conviver com os colegas, vão aprendendo a interagir com o outro, vão aprendendo também normas [...] além disso, a interação, um tempo de calma para eles, um tempo de aprendizagem melhor e desenvolvem a socialização mesmo. Há relatos de alunos que eram muito violentos e que com o passar do tempo teve uma melhora. [...] e desenvolve esse lado humano deles. [...] A educação integral para a escola, apesar de dar muito trabalho, porque é trabalho dobrado, é muito gratificante trabalhar com educação tempo integral porque os alunos ficam o dia todo, a gente conhece os alunos, a vida do aluno. A gente interage realmente, socializa com eles, a gente tem esse carinho como um pai ou uma mãe. E para a escola é como eu te falei é uma via de mão

dupla: a educação integral mantém as turmas do regular. (Entrevista com a Diretora Vitória, da Escola Diamante, em 26/04/2017).

Com relação ao significado do Programa para os pais dos alunos da Escola Ouro, os profissionais entrevistados destacaram:

Surgiu da necessidade de atender os alunos com dificuldade de aprendizagem e principalmente tirar crianças e jovens da rua, no contraturno das aulas regulares. (Entrevista com a Professora Ester, da Escola Ouro, em 05/12/2016).

[...] tem famílias que às vezes tem um menino que não tem dificuldade, mas para não ficar solto na rua, vem para escola... Eu acho que o tempo integral é usado mais como se fosse uma creche principalmente na turma da manhã porque tem pais que não tem onde colocar os meninos e é aqui que põem. (Entrevista com a ex-coordenadora Laura, da Escola Ouro, em 07/12/2016).

Tem pais que saem 7 horas da manhã para trabalhar e buscam os meninos quase cinco horas da tarde. Eles têm essa tranquilidade de saber que os filhos estão aqui, na responsabilidade da escola, e estão bem cuidados. [...] tem um caráter assistencialista é até mais assistencialista do que didático e pedagógico. E a maioria dos pais veem também por esse lado, porque o povo é muito carente. E acaba ajudando na alimentação. (Entrevista com a Diretora Marina, da Escola Ouro, em 08/05/2017).

E para os pais dos alunos da Escola Diamante, na visão dos profissionais entrevistados, o significado seguiu no mesmo entendimento:

Eu acho importante manter estes alunos na escola, menos risco. A mãe despreocupa porque o filho está na escola, está alimentando. Eu acho que tem ajudado bem a população lá porque precisa. (Entrevista com a Inspetora Kely, da Escola Diamante, em 21/12/2016).

Os pais aqui do bairro necessitam muito dessa educação de tempo integral para eles poderem trabalhar e muitos deles têm Bolsa Família e precisam para acompanhar. Para outros, o significado é tirar a responsabilidade de cima deles, entregam aqui e pronto e acabou. Mas para uns é de suma importância porque é um momento em que eles tem certeza de que os meninos não estão na rua. [...] embora ele não seja para isso, mas ele acaba fazendo esse papel. Para os pais, para a família, porque eles sabem que aqui eles estão alimentados, que aqui está tranquilo, que tem alguém para olhar e que estão olhados o dia todo. (Entrevista com a Diretora Vitória, da Escola Diamante, em 26/04/2017).

O tempo integral funciona para as crianças que têm mais necessidades de aprendizagem e eu acho que é mais necessidades dos pais que não tem como ficar com as crianças, vão trabalhar e não tem ninguém para olhar, as crianças ficam na rua. Então é um projeto que ajuda muito os pais, neste sentido. (Entrevista com a Professora Alice, da Escola Diamante, em 15/12/2016).

Eu escutei uma mãe falando assim: “*A escola fecha amanhã?* (Porque amanhã a gente encerra com os alunos) *Porque lá em casa a gente não tem comida*”. Então é uma necessidade para o bairro, tanto para ajudar aqueles que trabalham como para ajudar aqueles que não tem comida em casa. Tanto que você vê que os meninos comem muito. Eles falam assim: “*Ô, tia, eu só como coisa gostosa quando eu estou aqui na escola*”; “*Ô tia, eu tenho que ficar aqui mesmo, né tia, porque não tem ninguém que cuida de mim*.” [...] Se falar que vai tirar essa Educação Integral daqui, eu acho que o povo todo sobe lá para Superintendência... pedir para continuar. [...] Teve um dia que ao dizer assim: “*O dia em que esse tempo integral acabar*...” Uma mãe respondeu: “*Menina, você não pode nem abrir a boca para falar uma coisa dessa. O que que será de nós?*” Então é um suporte e ajuda demais o bairro. (Entrevista com a Coordenadora Nicole, da Escola Diamante, em 14/12/2016).

Neste sentido, o significado destes projetos que objetivam a educação integral implantados nestas duas escolas pesquisadas, principalmente para os pais dos alunos neles matriculados, estão estreitamente vinculados ao assistencialismo.

Ao tratar das concepções dos projetos de escolas de tempo integral existentes no Brasil, Cavaliere (2007, p. 1.028), afirma que predomina a visão de cunho assistencialista, na qual a escola de tempo integral é vista “como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária”. Nesta perspectiva, esta autora ainda esclarece que a escola deixa de ser o lugar do saber, do aprendizado e passa a ser visto como o local onde oferece “atendimento” às crianças provenientes das famílias necessitadas e carentes.

Ao reconhecer o caráter assistencialista dos projetos relacionados ao tempo integral nas escolas pertencentes à circunscrição de Diamantina, a Analista Educacional Júlia ainda ressalta as consequências deste assistencialismo na vida dos alunos, considerando-o prejudicial na formação da pessoa.

Em muitas escolas esse assistencialismo é bem visível. Por isso é que a gente, às vezes, tem situações que a gente não consegue enfrentar por causa desse caráter assistencialista. Os professores ainda têm essa perspectiva do “coitadinho” e não vê a questão de melhorar a vida daquela pessoa. E enquanto se trabalhar nessa perspectiva do assistencialismo, não se melhora a qualidade de vida desta pessoa para que ela possa atingir novos patamares, melhorar a qualidade de vida e não muda essa situação. E isso é sério essa questão do assistencialismo, porque ela vem mais para prejudicar do que para ajudar. Porque não está na perspectiva de formação da pessoa, mas só da assistência. (Entrevista com a Analista Educacional Júlia, em 12/04/2017).

Neste mesmo prisma, Soares (2011), ao desenvolver uma pesquisa sobre a eficácia e a equidade das políticas públicas educacionais, tendo como objeto de estudo escolas do Alto Jequitinhonha, apresenta uma abordagem sobre o problema da desigualdade de oportunidades educacionais como um desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas. Em seu texto, o autor destaca o PROETI como um fator favorável para o desempenho escolar e também uma possibilidade de redução das desigualdades sociais, sem, contudo, incidir no assistencialismo. Por suas palavras:

A ampliação do projeto escola em tempo integral na rede pública, mesmo com atendimento focalizado, se transformaria em uma política com forte potencial para a redução das desigualdades educacionais. Sua expansão não poderia incorrer no equívoco de se incluir objetivos de caráter assistencial que levassem as famílias a confundir a escola com uma creche. Atividades de reforço escolar e de socialização através de atividades transversais já vêm sendo adotadas nas escolas onde o projeto foi implantado e foram apontadas pelos respectivos diretores como uma forma

eficaz de compensar a desigualdade resultante do *background* familiar. (SOARES, 2011, p. 124-125).

Não obstante, as diretrizes do PEI indicam para uma formação completa das crianças e jovens, com possibilidades e oportunidades de novos saberes e aprendizagens significativas. Esta função assistencialista destas propostas precisa ser superada, uma vez que não basta matricular filhos de pobres ou de trabalhadores que precisam “deixar” os filhos na escola enquanto trabalham ou “tirar os meninos da rua”; é necessário investir em condições pelo menos mínimas para que as propostas sejam implantadas e implementadas de maneira a possibilitar uma educação qualitativa, democrática e emancipatória.

Durante a realização das entrevistas com os profissionais tanto da equipe regional como da equipe local das duas escolas, seja reconhecendo a importância dos projetos pela função de proteção social ou na melhoria do aprendizado dos alunos, foram inúmeras as sugestões dadas por eles para que o Programa se efetive na prática. Dentre elas, destacam-se:

- Formação continuada do professor do PEI;
- Formação continuada também para os gestores e para todos os profissionais da educação;
- Financiamento consistente, sistemático e efetivo, principalmente com os recursos creditados no início do ano letivo, para que as turmas do PEI possam iniciar as atividades conforme o calendário da escola;
- Monitoramento sistemático tanto da SRE Diamantina quanto da Secretaria Estadual, e também da comunidade escolar;
- Ferramentas para a própria comunidade acompanhar o Programa, entendê-lo e assim envolver e estabelecer mais parcerias;
- Um olhar mais atento das políticas públicas no sentido da ampliação do número de alunos dentro das escolas e não somente do número de turmas;
- Interdisciplinaridade/integração entre os projetos;
- Maior proximidade entre a SRE Diamantina e as escolas de educação básica;
- Estruturação física dos espaços escolares.

Estes foram os principais pontos ressaltados pelos profissionais entrevistados para que as propostas de educação de/em tempo integral implantados nestas escolas possam se sustentar de forma concertada entre a proteção social e a educação.

Portanto, pelos relatos dos profissionais entrevistados, revelou-se que há “uma pequena parcela que de fato trabalha para essa formação integral. Mas ainda tem muito a

desenvolver na promoção da educação integral” (Entrevista com a Analista Educacional Letícia, em 12/04/2017), principalmente para que este Programa seja implantado e implementado conforme as suas diretrizes traçadas, significando uma outra educação na vida das crianças e dos jovens que dele participam.

Trata-se, portanto, de ampliar o tempo não só de permanência na escola, mas na perspectiva de ter acesso a outros espaços educativos ou significativos de aprendizagens, em que estes espaços e estes tempos possam ser ressignificados em oportunidades de uma educação de qualidade, uma educação integral.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório o fato de que a educação desempenha um papel central na sociedade e que também vem, cada vez mais, sofrendo interferências das concepções sociais acerca do tempo e do espaço educativos, tencionando a uma educação integral.

Influenciado pelo Movimento da Escola Nova que defendia a bandeira da inovação da educação, os projetos relacionados ao tempo integral surgiram com uma proposta de ampliação da jornada de permanência diária dos alunos. Reinterpretados e reformulados, os projetos e programas educacionais vem, sucessivamente, propondo uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e imaginação dos educadores, no sentido de oferecer atividades interessantes e inovadoras, com “menos paredes da escola” e mais horizontes.

Importante destacar que a ideia da educação ofertada em tempo integral não significa propriamente uma educação integral, embora estejam interligadas. O tempo integral remete à lógica da ampliação do tempo de permanência das crianças e dos jovens nas escolas, em que são oferecidas atividades complementares no turno oposto às aulas regulares. Já a educação integral possui uma maior abrangência, por estar relacionada ao desenvolvimento das dimensões e potencialidades do ser humano, ou seja, à formação completa do indivíduo, muito além do conhecimento e da aprendizagem adquiridos na ambiência escolar.

A integralidade da educação, que ganhou força nestas últimas décadas tanto pela previsão nos textos legais, como também na premente necessidade de uma renovação do modelo de ensino adotado no país, reflete o avanço da consciência do direito a mais tempo de educação, atentando-se para o fato de que não basta simplesmente mais tempo da mesma escola, da mesma educação. A educação integral não deve e não pode ser entendida apenas como ampliação do tempo escolar, mas como uma política afirmativa de direito (ARROYO, 2012), em que os alunos tenham oportunidades completas de vida.

Nesta perspectiva, enfatiza-se a importância desta abordagem sobre a temporalidade escolar, seja no tocante às atividades educacionais ou nos diferentes ambientes nos quais elas são desempenhadas, no intuito de aprofundar as reflexões sobre a problemática da ampliação do tempo escolar como ampliação dos direitos e espaços educativos, considerando que são muitos os espaços para o desenvolvimento e formação humana além-escola.

Dentre as políticas públicas educacionais desenvolvidas em Minas Gerais, esta pesquisa destacou o Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI), implantado nas escolas selecionadas da SRE Diamantina a partir do ano de 2008, com o intuito de ampliar a jornada escolar diária, com vistas à melhoria da qualidade da educação ofertada nas escolas.

Retomando as principais ideias que nortearam esta pesquisa, teve-se como objetivo investigar, nas escolas selecionadas, a implantação do PROETI como política pública educacional, a sua trajetória e também analisar se o “mais tempo” nas turmas pertencentes ao PROETI ressignifica mais tempo de uma outra educação, na percepção dos profissionais envolvidos no Projeto.

Durante todo o percurso deste estudo, começando pelas primeiras leituras, pelo aprofundamento do tema, pelas visitas, entrevistas e outros procedimentos para a coleta de dados e informações acerca da implantação e do funcionamento dos projetos relacionados à educação integral, foi possível perceber que a experiência do tempo integral nas escolas Ouro e Diamante percorreu uma trajetória no período compreendido entre 2008 e 2016.

Implantado inicialmente como PROETI, este projeto foi reformulado, transformando-se em PETI e posteriormente em PEI, com alterações tanto na nomenclatura, como também nas diretrizes a serem seguidas pelas escolas de educação básica do estado mineiro, com destaque para as escolas Ouro e Diamante, foco de interesse desta investigação.

E foi possível também perceber, pelas visitas *in loco*, pela leitura dos documentos e pelas entrevistas realizadas com os profissionais envolvidos nos projetos, quantas foram as dificuldades enfrentadas no caminho percorrido, iniciando com a implantação do PROETI, passando pelo PETI e chegando ao atual PEI, e como eles ainda convivem com muitas das dificuldades aqui relatadas. E além dos limites apontados, quantos ainda são os desafios a serem vencidos rumo a uma educação verdadeiramente integral dos alunos.

Durante as entrevistas realizadas com os profissionais diretamente envolvidos no desenvolvimento dos projetos, as descobertas foram se afluindo de maneira satisfatória, despertando e aumentando em mim o interesse em prosseguir sempre e me embrenhar ainda mais nos relatos e experiências vividas pelas duas escolas, fossem nos quesitos de dificuldades ou nos pontos positivos e possibilidades de melhorias.

Como principais dificuldades, foram destacadas a falta de uma formação continuada principalmente dos professores envolvidos nas atividades do projeto, gerando pouco ou nenhum interesse por parte da equipe local; a dificuldade de contratar profissionais



com o perfil adequado para atuar no projeto; a falta de estrutura física nas escolas; o desenvolvimento das atividades de forma inovadora e criativa, conforme a metodologia proposta, além do atraso no repasse dos recursos financeiros para custear as despesas do projeto.

Como estes projetos já vêm prontos da SEE/MG, numa verdadeira “política de cima para baixo”, os professores e demais profissionais que atuam diretamente na escola não são ouvidos anteriormente, tampouco envolvidos na construção desta política educacional. Após a elaboração, a grande maioria destes projetos é enviada às Superintendências Regionais para que seja implantada nas escolas e muitas vezes, com cobranças de resultados.

No seco e frio itinerário, a equipe central (SEE/MG) elabora o projeto, a equipe regional (Superintendência Regional de Ensino) apresenta o projeto e repassa-o para a equipe local (escolas) para implantar, desenvolver e apresentar resultados. A proposta vem única, como se todas as escolas de educação básica do estado de Minas Gerais fossem iguais, em relação à infraestrutura, localização, equipe de gestão e perfil dos alunos, deixando a cargo das escolas readaptarem as atividades conforme a realidade local.

Devido à sobreposição de projetos existentes nas escolas pertencentes à SRE Diamantina por ocasião da implantação do PROETI em algumas escolas, a equipe regional revelou que não teve como dispensar um tempo e uma atenção necessária aos profissionais que atuariam diretamente nas atividades do projeto, capacitando-os conforme a metodologia diversificada e inovadora ora pretendida.

Conforme pesquisa realizada por Branco (2012, p. 252) a educação integral ainda se caracteriza, como um “segmento ainda inexplorado pela academia e pelas práticas escolares”. Assim, é necessária uma formação continuada diferenciada, que leve em consideração as condições estruturais da escola, a reestruturação do currículo, uma parceria com a família, comunidade em geral e escola, que reveja o tempo escolar e os espaços da cidade e a reflexão das ações que serão desenvolvidas no enfrentamento da jornada ampliada.

Portanto, torna-se elementar compreender que a proposta é a mesma, mas que a escola é única. Observa-se que as propostas referentes às atividades referentes ao tempo integral não se apresentam como modelos prontos, tampouco pautadas em concepções conclusivas. Há diretrizes e um “arco de opções e conjugações possíveis para diferentes contextos que permitem tanto a realização de projetos e programas pelo próprio sistema

escolar, quanto por diversas áreas públicas atuando no espaço escolar, ou [...] em cooperação” (GUARÁ, 2006, p. 18).

E foi nítida a comprovação, nestas duas escolas, de que as propostas são interessantes e importantes, mas que as esferas centrais, regionais e locais não são engajadas na implantação, desenvolvimento e avaliação dos resultados destas políticas educacionais, com o suporte necessário e apoio mútuo.

Configura-se um grande desafio formar profissionais na perspectiva da educação integral, tendo em vista a multiplicidade de dimensões contempladas por essa proposta. Nos relatos dos analistas da SRE e professoras da escola, percebe-se que uma das dificuldades refere-se à formação continuada desses profissionais. Em 2009, o MEC convidou as Universidades para um processo formativo dos agentes que iriam trabalhar na escola de tempo integral, mas não foi registrada durante esta pesquisa atuação das universidades neste sentido e nesse período em Diamantina-MG.

Torna-se quase impossível esperar resultados satisfatórios destes projetos relacionados à educação integral sem priorizar a formação continuada dos profissionais diretamente envolvidos, tendo em vista a necessidade primeira de compreender a nova modalidade educacional voltada na ressignificação do tempo e do espaço educativos (GABRIEL; CAVALIERE, 2012), na perspectiva de cidade educadora (MOLL, 2009; 2012).

A partir das experiências de ampliação da jornada escolar observadas na Escola Ouro e na Escola Diamante, percebe-se que os projetos e programas relacionados à Educação Integral continuam em processo de implantação e implementação, desde 2008, mas ainda não estão consolidados e produzindo os resultados esperados conforme as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Todos os profissionais envolvidos nos projetos e programa entrevistados durante esta pesquisa reconheceram a abrangência destas propostas e a importância de se manter o funcionamento das turmas tanto na Escola Ouro como também na Escola Diamante. No entanto, reconhecem também que o tempo a mais nestas escolas, nos moldes em que o Programa funciona, ainda não significa mais tempo de uma outra educação.

Outro limite apontado foi a contradição existente nas diretrizes do projeto e nos documentos legais que previam o recrutamento e a contratação de pessoal. Exigia-se um profissional com perfil adequado para desenvolver atividades inovadoras e criativas principalmente através de oficinas, mas os critérios legais previam uma ordem de prioridades

diversas para contratação, como aproveitar professor excedente ou com carga horária incompleta, ou efetivado pela Lei 100/2007, dentre outras (SEE/MG - Ofício 09/2008), limitando a autonomia da escola quanto à designação dos profissionais.

Interessante pontuar que, embora o PROETI tenha sido implantado nas duas escolas pesquisadas ao mesmo tempo, no decorrer da pesquisa foi possível perceber que o desenvolvimento do projeto se deu e ainda permanece de forma isolada, não havendo interação e troca de experiências entre estas duas escolas. Na Escola Ouro, o tempo integral revelou-se desacreditado pela maioria dos profissionais entrevistados. Já na Escola Diamante, há um envolvimento maior da equipe, mostrando constante empolgação e positividade na realização das atividades, buscando mais alternativas para o tempo e os espaços escolares e extraescolares, considerando o tempo integral como o “motivador” do funcionamento da escola.

Os profissionais envolvidos no antigo PROETI e no PEI ressaltaram, por unanimidade durante as entrevistas, a importância do funcionamento das turmas em tempo integral nestas escolas, tendo em vista o caráter assistencialista desempenhado por estes projetos. Com a ampliação da jornada escolar, além da melhoria da aprendizagem dos participantes, a alimentação oferecida ao longo do dia para as crianças e adolescentes supre a carência alimentar dos lares de muitas das famílias destes alunos, dentre outras assistências. A maioria dos pais destes alunos prioriza a escola que oferece o tempo integral por diversos motivos, como “para tirarem os meninos da rua”, “deixá-los na escola enquanto trabalham”, “não ficarem sozinhos em casa”, “protegidos” ou “bem cuidados”.

Assim, a escola ultrapassa os limites do território do saber, com a função primordial do educar, e é chamada a assumir também a função de prestar atendimento e proteção social às crianças e jovens com carências diversas, demandada por uma população, na sua maioria, formada por famílias de baixa renda, mas que se esforçam para ajudar as crianças, mesmo vivenciando situações de grande vulnerabilidade social.

Percebe-se que o PEI nestas escolas pesquisadas ainda está ganhando, pouco a pouco, uma nova configuração, na tentativa de enfrentar o desafio de romper com as marcas da complexidade da educação ofertada em turnos parciais ou simplesmente prestar “atendimento” às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social no “tempo integral”.

Mas para que as ações escolares e educacionais sejam desenvolvidas com a finalidade da formação integral, é necessário o envolvimento das esferas centrais, regionais e

locais, com condições mínimas para que principalmente os profissionais que se encontram no verdadeiro “chão da escola” possam reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, modificando a rotina da escola, para não incorrer em simplesmente um aumento do tempo.

Os conhecimentos produzidos através deste estudo, relacionados à implantação e funcionamento dos projetos de educação (de/em tempo) integral, não são conclusivos, devendo ser ampliados com outras questões que se fizerem emergentes. Os indicativos de futuras investigações sobre esta temática tanto poderão ser relacionados a este mesmo período compreendido neste estudo, com novas abordagens, como também por meio do acompanhamento das práticas educacionais desenvolvidas principalmente por estas duas escolas pesquisadas, a partir de 2017, já que os projetos relacionados à educação integral são efêmeros nestas escolas, passando por reformulações e mudanças de diretrizes a serem seguidas.

Espera-se que este estudo, a partir das experiências realizadas, possa contribuir para reflexões acerca da implantação e funcionamento destes projetos educacionais com ampliação de jornada escolar diária, servindo de subsídios para implantação em outras escolas, e principalmente, direcionando um olhar mais atento para as dificuldades apontadas, bem como para as possibilidades de desenvolvimento de atividades que realmente sejam traduzidas em mais educação, entendida como educação integral.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Suelena de Moraes. **Um breve histórico dos ciclos**. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 3, 2009, Goiânia. Disponível em: <[http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/IIIedipe/pdfs/2\\_trabalhos/gt09\\_didatica\\_praticas\\_ensino\\_estagio/trab\\_gt09\\_um\\_breve\\_historico\\_dos\\_ciclos.pdf](http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/IIIedipe/pdfs/2_trabalhos/gt09_didatica_praticas_ensino_estagio/trab_gt09_um_breve_historico_dos_ciclos.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2017.

ARAÚJO, Ubaldo Dutra de. **Neidson Rodrigues e o primeiro Congresso Mineiro de Educação: história, pensamento e ação na reconstrução democrática dos anos 80**. 2009, 108 p. (Dissertação de Mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ, 2009.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2006. p. 131-164.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1988. Texto apresentado no Seminário Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate, realizado na Fundação Carlos Chagas, de 11 a 13 de fevereiro de 1987. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/706.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n° 7, p. 33-40, jan. 2000.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, mai./ago. 2009.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleções Polêmicas do nosso tempo; v. 46).

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Escola Parque Salvador - O Centro Educacional Carneiro Ribeiro**, 2013. Disponível em: <[http://www.escolaparquesalvador.com.br/?page\\_id=32](http://www.escolaparquesalvador.com.br/?page_id=32)>. Acesso em: 21 fev. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, mai./ago. 2001.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Trad.: Carmen C Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacaís e Renzo Dini. 11 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília. Volume 1, p. 954-962.

BRANCO, Veronica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

BRASIL, MEC. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, 2011. Série Mais Educação.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm)>. Acesso em: 13 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 03 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996, Seção 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. MEC/SASE, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2015.

CALSAVARA, Tatiana da Silva. **A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteado** - estratégias de sobrevivência pós anos 20. 2012. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 27/12/15.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 28, n.100, p.1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso: em 18 ago. 2017.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Cidade Educadora**. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/glossario/cidade-educadora/>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Parecer nº 1.132/97**. Belo Horizonte - MG, 12 de novembro de 1997.

COSTA, Maria do Perpétuo Socorro de Lima. **Proposta pedagógica da rede estadual de Minas Gerais: uma análise dos ciclos de formação humana**. 2005. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR – Campus Betim-MG, 2005.

COSTA, Tane Marilene: depoimento [21 dez. 2016]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Superintendência Regional de Ensino de Diamantina.

CRUZ, Círio César da *et al.* **O Cenário da implantação da Educação Integral no município de Diamantina/2016**. In: SEMANA DA INTEGRAÇÃO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFVJM: Conhecimento, Tecnologia e Transformação Social, V, 2016, Diamantina - MG. Pôster.

CRUZ, Círio César: depoimento [10 mar. 2017]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Flexibilidade e avaliação na LDB**. In: Seminário O que muda na educação brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases? Anais. São Paulo, 1997. São Paulo, FIESP/SESI/SP/SENAI/SP, 1997, p. 13-31.

DAMASCENO, Geralda Adriana: depoimento [07 dez. 2016]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Escola Estadual Professora Gabriela Neves.

DIANA, Kênia Civiane Ribeiro: depoimento [15 dez. 2016]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Escola Estadual Professor José Augusto Neves.

ÉBOLI, Maria Terezinha de Melo. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. INEP, 1969. 84p.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ AUGUSTO NEVES. **Projeto Político Pedagógico** - PPP. Diamantina, 2016.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA GABRIELA NEVES. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Diamantina, 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. As retóricas das reformas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; NASCIMENTO, Cecília Vieira do; SANTOS, Marileide Lopes dos (Orgs.) **Reformas Educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p.13-25.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: **Revista Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, Lizilânia: depoimento [14 dez. 2016]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Escola Estadual Professor José Augusto Neves.

FERREIRA, Rosilene Natalícia; Leidiane: depoimento [12 abr. 2017]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Superintendência Regional de Ensino de Diamantina.

FLICK, Uwe. Sobre este livro. In: GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GABRIEL, Carmem Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p.118-127.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n.2, p.15-24, 2006.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades - População Estimada em 2016**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/mg/diamantina/panorama>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; OLIVEIRA, Fernanda Silva de; MENDONÇA, Patrícia Moulin. A educação integral como direito: concepções e desafios. In: GUIMARÃES, Marília Barcellos; MAIA, Carla Linhares; PASSADES, Denise Bianca Maduro Silva (Orgs.).



**Educação Integral:** contribuições da extensão da UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2015. (p. 33-52).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: os diversos tempos da educação integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012, p. 267-276.

MINAS GERAIS - Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011. Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais para 2011-2020. **Diário do Executivo.** 13/01/2011. p. 5. Col. 1.

MINAS GERAIS. Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011. **Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação.**

MINAS GERAIS. Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011. **Institui o Plano Decenal de Educação no Estado (2011-2020).** Disponível em: <[http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=19481&comp=&ano=2011&aba=js\\_textoAtualizado](http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=19481&comp=&ano=2011&aba=js_textoAtualizado)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Mineiro de Educação – 1984/1987.** SEE/MG, 1984.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento orientador das ações de educação integral no estado de Minas Gerais:** ampliação de direitos, tempos e espaços educativos. Versão II - 14 de abril de 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais** - o rendimento do aluno do Ciclo Básico de Alfabetização. Belo Horizonte, out. 1992.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular nº 09/2008, de 19 de março de 2008.**

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular nº 82, de 1º de abril de 2008.**

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício nº 36/2007, de 17 de setembro de 2007.**

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Mineiro de Educação – 1984/1987.** SEE/MG, 1984.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.**

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.749, de 1º de abril de 2015. **Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.**

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 5.231/1984. **Institui o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) nas séries iniciais (1ª e 5ª) do ensino fundamental.**

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 6.086/91. **Institui o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) como regime oficial nas séries iniciais (1ª e 5ª) do ensino fundamental.**

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 7.915/1996. **Institui o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) nas séries 1ª, 3ª e 5ª do ensino fundamental.**

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação - Resolução nº 8.086, de 18 de novembro de 1997. **Institui o Sistema de Ciclos de Formação Humana no Ensino Fundamental.**

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Projeto Aluno de Tempo Integral:** Cartilha. Belo Horizonte, 2005a.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Projeto Aluno de Tempo Integral:** Guia de Avaliação. Belo Horizonte, 2005c.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Projeto Aluno de Tempo Integral:** Guia de Implantação. Belo Horizonte, 2005b.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Projeto Escola de Tempo Integral:** Cartilha. Belo Horizonte, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral.** Belo Horizonte, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. Resolução nº 416, de 4 de junho de 2003. **Institui na rede pública de Ensino de Minas Gerais o Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” de apoio às escolas em área de risco social.**

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC /INEP. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** . 1960, nº 79, p. 108-127.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na escola, tempos na vida:** criando possibilidades. Artmed Editora: Porto Alegre, 2004.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009. 52 p. (Série Mais Educação).

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-148.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista pedagógica Pátio**, Porto Alegre, n.51, p. 12-15, ago./out. 2009.

MORAES, José Damiro de. **Educação anarquista no Brasil da Primeira República**. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Jose\\_Damiro\\_de\\_Moraes\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Jose_Damiro_de_Moraes_artigo.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2017.

MORAES, José Damiro de. **Educação Integral e anarquismo**: conceitos e práticas no século XIX. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:

<<https://democraciaeliberdades.files.wordpress.com/2013/10/texto-base-curso-jdm.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

MORAES, Nilma Regina de: depoimento [08 mai. 2017]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Escola Estadual Professora Gabriela Neves.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Capital social. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Nova escola**, 142. Maio de 2001.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 152 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Orgs.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. (Coleção Edvcere). p. 71-89.

PAIVA, Flávia Russo Silva. A política de educação em tempo integral na rede pública do ensino fundamental em Minas Gerais: uma análise de sua trajetória, no período de 2005 a 2013. **Revista Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade**. EdUECE, 2014 - Livro 3.

PAIVA, Flávia Russo Silva. **Educação em tempo integral**: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2013.

PARO, Vítor Henrique. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 29 - 47.

PORTAL DA EDUCAÇÃO - **SRE Diamantina** <[http://srediamantina.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1658&Itemid=100088](http://srediamantina.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1658&Itemid=100088)>. Acesso em: 03 jul. 2017.

PORTAL FGV/CPDOC - **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. Anos de Incerteza (1930 - 1937) - Universidade do Distrito Federal - Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RadicalizacaoPolitica/UniversidadeDistritoFederal>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal (UDF): um retrospecto**. Brasília: UNB, 2003.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços esportivos. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-127.

RAPOSO, Mírian; MACIEL, Diva Albuquerque. As Interações Professor-Professor na Co- Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Universidade de Brasília. Set-Dez 2005, v. 21 n. 3, p. 309-317.

RESENDE, Paulo Henrique Muniz. **O estado e as políticas educacionais: aplicabilidade e consequências para as escolas públicas de Uberlândia (1996 – 2003)**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

ROCHA, Eliana Andrade: depoimento [22 fev. 2017]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Superintendência Regional de Ensino de Diamantina.

RODRIGUES, Neidson. **Educação fundamental e organização escolar: seriação e ciclos**. In: Caderno do Professor, nº 5, março de 2000. Centro de Referência do Professor. p. 9-18 *apud* COSTA, Maria do Perpétuo Socorro de Lima. **Proposta pedagógica da rede estadual de Minas Gerais: uma análise dos ciclos de formação humana**. 103 p. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR – Campus Betim-MG, 2005.

SAMPIERI, Roberto Hernandez *et al.* **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, Joaquim Felício dos. **Memórias do Distrito Diamantino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Itatiaia, 1976.

SAVIANI, Dermeval, *et. al.* **O legado educacional do “longo Século XX” brasileiro**. Campinas -SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas -SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em

<<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>>. Acesso em; 27 dez. 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Portal da Educação**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/superintendencias-regionais-de-ensino>>. Acesso em: 31/07/2017.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Escola-parque completa 63 anos com programação que valoriza cultura brasileira**. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias>>. Acesso em: 05 out. 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **SciELO**, São Paulo, nº 20, p. 60-154, mai./Jun./Jul./ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>>. Acesso em: 21 set. 2017.

SILVA, Ieda Maria; CRUZ, Rodrigo Martins; LEAL, Luciana Angélica da (Orgs.). **Manual de normalização**: monografias, dissertações e teses. 2 ed. Diamantina: UFVJM, 2016. 76 p.

SILVA, Maria Aparecida da. **Administração dos Conflitos Sociais**: as reformas administrativas e educacionais como respostas às questões emergentes da prática social (O caso de Minas Gerais). (Tese de Doutorado). Campinas: UNICAMP, 1994.

SILVA, Marilene Oniz da: depoimento [26 abr. 2017]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Escola Estadual Professor José Augusto Neves.

SILVA, Noali Aparecida da Rocha: depoimento [05 dez. 2016]. Entrevistadora: Wanderléia Lopes Libório Figueiredo. Diamantina: Escola Estadual Professora Gabriela Neves.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Claudia. **É proibido repetir**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental e UNESCO. 1994. 62 p.

SIMÕES, Maria Inês Barroso. **O Programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais - PIP**. 106 p. 2012. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2012.

SOARES, Leonardo Aparecida. **Eficácia e equidade nas políticas públicas de educação**: estudo de caso de escolas do Alto Jequitinhonha. 144 p. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte - MG, 2011.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez 2006, p. 20-45.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE DIAMANTINA. **Relatório de Distribuição de Turmas da Educação Integral do ano de 2016**. Diamantina, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Bahia: 1950 *apud* ÉBOLI, Maria Terezinha de Melo. **Uma experiência de educação integral:** Centro Educacional Carneiro Ribeiro. INEP, 1969. 84p.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Tempos escolares. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

VARAJÃO, Guilherme Fortes Drummond Chicarino, (2015). **Por uma Geografia de Diamantina-MG**. Belo Horizonte: UFMG, 2015. 232 p. Tese (Doutorado) Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-A2SK5T>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; COLE, M. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YUS, Rafael. Um paradigma holístico para a educação. **Revista pedagógica Pátio**, Porto Alegre, n. 51, p. 20-22, ago./out. 2009.

## **ANEXO A – COLETA DOCUMENTAL SRE DIAMANTINA**

### **1- Caracterização da SRE Diamantina**

Dados gerais:

- Nome
- Localização
- Histórico da SRE Diamantina

### **2- Jurisdição da SRE Diamantina**

### **3- Escolas da rede pública estadual da SRE Diamantina que aderiram ao PROETI no período de 2008 a 2016**

- Nos Municípios
- No Município de Diamantina
- Na cidade de Diamantina

### **4- Quantidade de alunos atendidos pelo PROETI**

2008

2009

2010

2011

2012

2013

2014

2015

2016

### **5- Requisitos para inserção das escolas no PROETI (iniciais e/ou atuais).**

## **ANEXO B - COLETA DOCUMENTAL ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE DIAMANTINA QUE PARTICIPAM DO PROETI**

### **1- Caracterização da escola**

Dados gerais:

- Nome da escola
- Localização
- Histórico da escola
- Nível de ensino oferecido
- Turnos

### **2- Infraestrutura da escola**

- Seções administrativas (Sala de direção, Secretaria)
- Sala dos professores
- Salas de aula
- Banheiros
- Quadra
- Biblioteca
- Laboratórios
- Refeitório
- Cozinha
- Horta
- Jardim
- Acessibilidade
- Outros (especificar)

### **3- Recursos disponíveis (materiais didáticos, aparelhos eletrônicos)**

### **4- Quadro funcional (especificação e quantitativo)**

- Diretor
- Vice-Diretor
- Supervisor
- Coordenador
- Professores



- Pessoal Administrativo
- Pessoal de Serviços Gerais
- Outros (especificar)

**5- Alunos**

- Quantidade de turmas em cada turno e no total
- Quantidade de alunos atendidos na escola
- Faixa etária

**6- Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI)**

- Ano de implantação do PROETI na escola
- Quantidade de turmas e de alunos do PROETI por ano
- Quantidade atual de alunos atendidos pelo PROETI

**7- Parcerias com outras entidades.**

**8- Atividades desenvolvidas no contraturno com os alunos do PROETI**

**ANEXO C - ROTEIRO DE ENTREVISTA**  
**Analistas educacionais e inspetores da SRE Diamantina**

**Entrevistado(a):** \_\_\_\_\_

**Projeto:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Início:** \_\_\_\_\_ **Término:** \_\_\_\_\_

**PARTE 1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

1. Faixa Etária:  
☐ 25-29 anos      ☐ 30-34 anos      ☐ 35-39 anos  
☐ 40 -44 anos      ☐ 45-50 anos      ☐ Acima de 50 anos
2. Tempo de experiência na rede estadual de ensino: \_\_\_\_\_
3. Tempo de atuação na SRE Diamantina: \_\_\_\_\_
4. Cargo: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_
5. Formação:
  - a. Graduação:
  - b. Pós-graduação

**PARTE 2 – O PROETI: INÍCIO**

- 1- Conte como se deu o seu ingresso no PROETI.
- 2- Há quanto tempo você atua no PROETI?
- 3- Você e sua equipe receberam capacitação sobre o PROETI? Como foi?
- 4- Como vocês apresentaram o PROETI para as escolas de educação básica de Diamantina?
- 5- Você participou da implantação do PROETI em escolas de educação básica de Diamantina? Em caso afirmativo, como foi o processo de adesão da(s) escola(s)?

### **PARTE 3 – O PROETI: FUNCIONAMENTO**

- 1- Quais foram os critérios iniciais utilizados para a adesão das escolas ao PROETI?
- 2- Como tem sido a sua participação no PROETI na SRE Diamantina?
- 3- Como são feitos a observação e o monitoramento de frequência nas turmas do PROETI nas escolas de educação básica de Diamantina? (o que era e é refletido)
- 4- Como é a relação entre as escolas que aderiram ao PROETI na cidade de Diamantina? Elas se interagem ou realizam atividades isoladamente?

### **PARTE 4- O TEMPO E O ESPAÇO**

- 1- Você considera que o PROETI interfere na organização do tempo e do espaço das escolas? Se sim, de que forma?
- 2- Como você avalia o significado do tempo e do espaço na escola para os alunos do PROETI?
- 3- Você considera que o PROETI tem promovido a formação integral dos alunos? Por quê?
- 4- Qual é a sua percepção sobre o PROETI?
- 5- Quais são as suas sugestões para que o PROETI se efetive como formação integral do aluno?

**ANEXO D - ROTEIRO DA ENTREVISTA****Gestores de escola (diretores e coordenadores)****Entrevistado(a):** \_\_\_\_\_**Projeto:** \_\_\_\_\_**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**Início:** \_\_\_\_\_ **Término:** \_\_\_\_\_**PARTE 1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

1- Faixa Etária:

- ( ) 25-29 anos      ( ) 30-34 anos      ( ) 35-39 anos  
( ) 40 -44 anos      ( ) 45-50 anos      ( ) Acima de 50 anos

2- Tempo de experiência na rede estadual de ensino: \_\_\_\_\_

3- Tempo de atuação nesta Escola: \_\_\_\_\_

4- Cargo: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_

5- Formação

a) Graduação:

b) Pós-Graduação:

6- Há quanto tempo atua como Diretor desta escola? \_\_\_\_\_

**PARTE 2 – O PROETI: INÍCIO NA ESCOLA**

1- Conte como surgiu o PROETI nesta escola.

2- Você participou da implantação do PROETI nesta Escola? Em caso afirmativo, como foi o processo de adesão desta Escola ao PROETI? Ou em outra escola?

3- Há quanto tempo o PROETI funciona nesta instituição educacional?

4- Há quanto tempo você atua no PROETI?

5- Como a escola se organizou ou se estruturou para aderir ao PROETI?

6- Quais foram as maiores dificuldades encontradas para a implantação do PROETI nesta Escola?

### **PARTE 3 – O PROETI: FUNCIONAMENTO**

- 1- Como o PROETI está organizado?
- 2- Qual é a rotina das turmas do PROETI?
- 3- Quais atividades são desenvolvidas no contraturno do PROETI?
- 4- Como funciona o PROETI referente às parcerias com a comunidade externa?
- 5- Como é feita a enturmação dos alunos do PROETI? Há prioridade para alunos de baixa renda, dificuldade de aprendizagem ou outro critério?
- 6- Os critérios utilizados hoje para a enturmação dos alunos do PROETI são os mesmos desde a sua implantação em 2008? Se não, o que mudou?
- 7- Como é a relação entre o turno e o contraturno da escola?
- 8- O que a escola pretende com o desenvolvimento do PROETI, ou porque ela aceitou o PROETI?
- 9- Como tem sido a sua participação no PROETI nesta Escola?
- 10- Como é a relação entre as escolas que aderiram ao PROETI na cidade de Diamantina? Elas se interagem ou realizam atividades isoladamente?

### **PARTE 4- O TEMPO E O ESPAÇO**

- 1- Você considera que o PROETI interfere na organização do tempo e do espaço desta instituição educacional? Se sim, de que forma?
- 2- Como você avalia o significado do tempo e do espaço na escola para os alunos do PROETI?
- 3- Você considera que o PROETI tem promovido a formação integral dos alunos? Por quê?
- 4- Qual é a sua percepção sobre o PROETI?
- 5- Quais são as suas sugestões para que o PROETI se efetive como formação integral do aluno?

**ANEXO E - ROTEIRO DA ENTREVISTA****Professores das turmas do PROETI****Entrevistado(a):** \_\_\_\_\_**Projeto:** \_\_\_\_\_**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**Início:** \_\_\_\_\_ **Término:** \_\_\_\_\_**PARTE 1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

1- Faixa Etária:

- ( ) 20-24 anos      ( ) 25-29 anos      ( ) 30-34 anos      ( ) 35-39 anos  
( ) 40 -44 anos      ( ) 45-50 anos      ( ) Acima de 50 anos

2- Tempo de experiência na rede estadual de ensino: \_\_\_\_\_

3- Cargo: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_

4- Formação

a) Graduação:

b) Pós-Graduação:

5- Há quanto tempo atua como professor(a) desta escola? \_\_\_\_\_

**PARTE 2 – O PROETI: INÍCIO NA ESCOLA**

1- Você já trabalhava nesta Escola na época da implantação do PROETI em 2010? Ou em outra escola?

Em caso afirmativo:

- a) Você se lembra como surgiu o PROETI nesta escola?  
b) Você participou ou sabe dizer como foi o processo de adesão desta Escola ao PROETI?  
c) Você se lembra como a escola se organizou ou se estruturou para aderir ao PROETI?  
d) Quais foram as maiores dificuldades encontradas para a implantação do PROETI nesta Escola?

2- Há quanto tempo você atua no *PROETI*?

### **PARTE 3 – O PROETI: FUNCIONAMENTO**

- 1- Você saberia dizer como o PROETI está organizado?
- 2- Qual é a rotina das turmas do PROETI?
- 3- Quais atividades são desenvolvidas no contraturno do PROETI?
- 4- Como funciona o PROETI referente às parcerias com a comunidade externa?
- 5- Você já participou ou tem conhecimento de como é feita a enturmação dos alunos do PROETI? Há prioridade para alunos de baixa renda, dificuldade de aprendizagem ou outro critério?
- 6- Os critérios utilizados hoje para a enturmação dos alunos do PROETI são os mesmos desde a sua implantação em 2010? Se não, o que mudou?
- 7- Como é a relação entre o turno e o contraturno da escola?
- 8- O que a escola pretende com o desenvolvimento do PROETI, ou porque ela aceitou o PROETI?
- 9- Como tem sido a sua participação no PROETI nesta Escola?
- 10- Como é a relação entre as escolas que aderiram ao PROETI na cidade de Diamantina? Elas se interagem ou realizam atividades isoladamente?

### **PARTE 3 – O PROETI: FUNCIONAMENTO**

- 1- Quais foram os critérios iniciais utilizados para a adesão das escolas ao PROETI?
- 2- Como tem sido a sua participação no PROETI na SRE Diamantina?
- 3- Como são feitos a observação e o monitoramento de frequência nas turmas do PROETI nas escolas de educação básica de Diamantina? (o que era e é refletido)
- 4- Como é a relação entre as escolas que aderiram ao PROETI na cidade de Diamantina? Elas se interagem ou realizam atividades isoladamente?

**PARTE 4- O TEMPO E O ESPAÇO**

- 1- Você considera que o PROETI interfere na organização do tempo e do espaço das escolas? Se sim, de que forma?
- 2- Como você avalia o significado do tempo e do espaço na escola para os alunos do PROETI? *(É apenas uma extensão do tempo ou de uma outra educação?)*
- 3- Você considera que o PROETI tem promovido a formação integral dos alunos? Por quê?
- 4- Qual é a sua percepção sobre o PROETI?
- 5- Quais são as suas sugestões para que o PROETI se efetive como formação integral do aluno?



**ANEXO F - TCLE - ANALISTA EDUCACIONAL DA SRE DIAMANTINA**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e**  
**Mucuri**  
**Comitê de Ética em Pesquisa**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: **“A implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG: mais tempo de uma outra educação?”**, em virtude de ser **Analista Educacional da SRE Diamantina** envolvido na implantação do PROETI nas escolas de educação básica de Diamantina, objeto deste estudo. A pesquisa em questão será desenvolvida pela mestrande e pesquisadora Wanderléia Lopes Libório Figueiredo, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM ou com a Superintendência Regional de Ensino – SRE Diamantina.

O objetivo central desta pesquisa é analisar a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG, verificando se o mais tempo na escola ressignifica mais tempo de uma outra educação, tendo como recorte temporal o período de 2008 a 2016. Os objetivos específicos serão assim expressos: Identificar na SRE Diamantina as escolas públicas de educação básica da cidade de Diamantina-MG que aderiram ao PROETI; identificar e analisar como as escolas de educação básica da cidade de Diamantina-MG se organizaram para a adesão e implantação do PROETI e constatar se o “mais tempo” nas turmas pertencentes ao PROETI ressignifica mais tempo de uma outra educação, na percepção dos profissionais envolvidos no Projeto.

Caso você aceite o convite, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, que será gravada, cujo tempo será de aproximadamente duas horas. As perguntas referem-se à implantação e funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) nas escolas de educação básica de Diamantina, no período de 2008 a 2016.

O risco relacionado com sua participação é mínimo, ou seja, pode ou não ocorrer no momento da entrevista algum constrangimento em responder a uma determinada pergunta. No intuito de evitar tal situação, você poderá, a qualquer momento, optar em não responder à(s) pergunta(s) ou solicitar o fim da entrevista durante a sua realização.

Como benefício, a presente pesquisa tem o intuito de trazer elementos concretos que possibilitarão discussões sobre a realidade escolar no que se refere ao funcionamento das atividades escolares nas turmas pertencentes ao Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI).

Os resultados e análise desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, bem como utilizados em pesquisas futuras, entretanto os dados e informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A sua participação será voluntária, ou seja, não haverá remuneração com sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas, nem mesmo gastos com locomoção, uma vez que as entrevistas serão realizadas na instituição onde você trabalha. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenador (a) do Projeto \_\_\_\_\_  
Endereço \_\_\_\_\_  
Telefone \_\_\_\_\_

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

---

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM  
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –  
Diamantina/MG CEP39100000  
Tel.: (38)3532-1240 –  
Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior  
Secretária: Ana Flávia de Abreu  
E-mail: [cep.secretaria@ufvjm.edu.br](mailto:cep.secretaria@ufvjm.edu.br) e/ou [cep@ufvjm.edu.br](mailto:cep@ufvjm.edu.br).

**ANEXO G - TCLE - INSPETOR EDUCACIONAL DA SRE DIAMANTINA**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e**  
**Mucuri**  
**Comitê de Ética em Pesquisa**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: **“A implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG: mais tempo de uma outra educação?”**, em virtude de ser **Inspetor Educacional da SRE Diamantina** envolvido na implantação do PROETI nas escolas de educação básica de Diamantina, objeto deste estudo. A pesquisa em questão será desenvolvida pela mestrande e pesquisadora Wanderléia Lopes Libório Figueiredo, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM ou com a Superintendência Regional de Ensino – SRE Diamantina.

O objetivo central desta pesquisa é analisar a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG, verificando se o mais tempo na escola ressignifica mais tempo de uma outra educação, tendo como recorte temporal o período de 2008 a 2016. Os objetivos específicos serão assim expressos: Identificar na SRE Diamantina as escolas públicas de educação básica da cidade de Diamantina-MG que aderiram ao PROETI; identificar e analisar como as escolas de educação básica da cidade de Diamantina-MG se organizaram para a adesão e implantação do PROETI e constatar se o “mais tempo” nas turmas pertencentes ao PROETI ressignifica mais tempo de uma outra educação, na percepção dos profissionais envolvidos no Projeto.

Caso você aceite o convite, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, que será gravada, cujo tempo será de aproximadamente duas horas. As perguntas referem-se à implantação e funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) nas escolas de educação básica de Diamantina, no período de 2008 a 2016.

O risco relacionado com sua participação é mínimo, ou seja, pode ou não ocorrer no momento da entrevista algum constrangimento em responder a uma determinada pergunta. No intuito de evitar tal situação, você poderá, a qualquer momento, optar em não responder à(s) pergunta(s) ou solicitar o fim da entrevista durante a sua realização.

Como benefício, a presente pesquisa tem o intuito de trazer elementos concretos que possibilitarão discussões sobre a realidade escolar no que se refere ao funcionamento das atividades escolares nas turmas pertencentes ao Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI).

Os resultados e análise desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, bem como utilizados em pesquisas futuras, entretanto os dados e informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A sua participação será voluntária, ou seja, não haverá remuneração com sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas, nem mesmo gastos com locomoção, uma vez que as entrevistas serão realizadas na instituição onde você trabalha. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenador (a) do Projeto \_\_\_\_\_  
Endereço \_\_\_\_\_  
Telefone \_\_\_\_\_

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

---

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM  
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –  
Diamantina/MG CEP39100000  
Tel.: (38)3532-1240 –  
Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior  
Secretária: Ana Flávia de Abreu  
E-mail: [cep.secretaria@ufvjm.edu.br](mailto:cep.secretaria@ufvjm.edu.br) e/ou [cep@ufvjm.edu.br](mailto:cep@ufvjm.edu.br).

**ANEXO H- TCLE – DIRETOR DA ESCOLA ESTADUAL PROF.<sup>a</sup> GABRIELA  
NEVES**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e**  
**Mucuri**  
**Comitê de Ética em Pesquisa**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: **“A implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG: mais tempo de uma outra educação?”**, em virtude de ser **Diretor da Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Gabriela Neves**, envolvido na implantação e funcionamento do PROETI, objeto deste estudo. A pesquisa em questão será desenvolvida pela mestrande e pesquisadora Wanderléia Lopes Libório Figueiredo, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM, com a Escola onde trabalha ou com a Superintendência Regional de Ensino – SRE Diamantina.

O objetivo central desta pesquisa é analisar a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG, verificando se o mais tempo na escola ressignifica mais tempo de uma outra educação, tendo como recorte temporal o período de 2008 a 2016. Os objetivos específicos serão assim expressos: Identificar na SRE Diamantina as escolas públicas de educação básica da cidade de Diamantina-MG que aderiram ao PROETI; identificar e analisar como as escolas de educação básica da cidade de Diamantina-MG se organizaram para a adesão e implantação do PROETI e constatar se o “mais tempo” nas turmas pertencentes ao PROETI ressignifica mais tempo de uma outra educação, na percepção dos profissionais envolvidos no Projeto.

Caso você aceite o convite, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, que será gravada, cujo tempo será de aproximadamente duas horas. As perguntas referem-se à implantação e funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) na Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Gabriela Neves, no período de 2008 a 2016.

O risco relacionado com sua participação é mínimo, ou seja, pode ou não ocorrer no momento da entrevista algum constrangimento em responder a uma determinada pergunta.

No intuito de evitar tal situação, você poderá, a qualquer momento, optar em não responder à(s) pergunta(s) ou solicitar o fim da entrevista durante a sua realização.

Como benefício, a presente pesquisa tem o intuito de trazer elementos concretos que possibilitarão discussões sobre a realidade escolar no que se refere ao funcionamento das atividades escolares nas turmas pertencentes ao Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI).

Os resultados e análise desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, bem como utilizados em pesquisas futuras, entretanto os dados e informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A sua participação será voluntária, ou seja, não haverá remuneração com sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenador (a) do Projeto \_\_\_\_\_  
Endereço \_\_\_\_\_  
Telefone \_\_\_\_\_

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

---

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM  
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –  
Diamantina/MG CEP39100000  
Tel.: (38)3532-1240 –  
Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior  
Secretária: Ana Flávia de Abreu  
E-mail: [cep.secretaria@ufvjm.edu.br](mailto:cep.secretaria@ufvjm.edu.br) e/ou [cep@ufvjm.edu.br](mailto:cep@ufvjm.edu.br).

**ANEXO I - TCLE – DIRETOR DA ESCOLA ESTADUAL PROF. JOSÉ AUGUSTO  
NEVES**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e**  
**Mucuri**  
**Comitê de Ética em Pesquisa**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: **“A implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG: mais tempo de uma outra educação?”**, em virtude de ser **Diretor da Escola Estadual Prof. José Augusto Neves**, envolvido na implantação e funcionamento do PROETI, objeto deste estudo. A pesquisa em questão será desenvolvida pela mestrande e pesquisadora Wanderléia Lopes Libório Figueiredo, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM, com a Escola onde trabalha ou com a Superintendência Regional de Ensino – SRE Diamantina.

O objetivo central desta pesquisa é analisar a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG, verificando se o mais tempo na escola ressignifica mais tempo de uma outra educação, tendo como recorte temporal o período de 2008 a 2016. Os objetivos específicos serão assim expressos: Identificar na SRE Diamantina as escolas públicas de educação básica da cidade de Diamantina-MG que aderiram ao PROETI; identificar e analisar como as escolas de educação básica da cidade de Diamantina-MG se organizaram para a adesão e implantação do PROETI e constatar se o “mais tempo” nas turmas pertencentes ao PROETI ressignifica mais tempo de uma outra educação, na percepção dos profissionais envolvidos no Projeto.

Caso você aceite o convite, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, que será gravada, cujo tempo será de aproximadamente duas horas. As perguntas referem-se à implantação e funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) na Escola Estadual Prof. José Augusto Neves, no período de 2008 a 2016.

O risco relacionado com sua participação é mínimo, ou seja, pode ou não ocorrer no momento da entrevista algum constrangimento em responder a uma determinada pergunta.

No intuito de evitar tal situação, você poderá, a qualquer momento, optar em não responder à(s) pergunta(s) ou solicitar o fim da entrevista durante a sua realização.

Como benefício, a presente pesquisa tem o intuito de trazer elementos concretos que possibilitarão discussões sobre a realidade escolar no que se refere ao funcionamento das atividades escolares nas turmas pertencentes ao Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI).

Os resultados e análise desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, bem como utilizados em pesquisas futuras, entretanto, os dados e informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A sua participação será voluntária, ou seja, não haverá remuneração com sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenador (a) do Projeto \_\_\_\_\_  
Endereço \_\_\_\_\_  
Telefone \_\_\_\_\_

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

---

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM  
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –  
Diamantina/MG CEP39100000  
Tel.: (38)3532-1240 –  
Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior  
Secretária: Ana Flávia de Abreu  
E-mail: [cep.secretaria@ufvjm.edu.br](mailto:cep.secretaria@ufvjm.edu.br) e/ou [cep@ufvjm.edu.br](mailto:cep@ufvjm.edu.br).



**ANEXO J - TCLE – COORDENADOR DO PROETI NA ESCOLA ESTADUAL****PROF.<sup>a</sup> GABRIELA NEVES**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e**  
**Mucuri**  
**Comitê de Ética em Pesquisa**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: **“A implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG: mais tempo de uma outra educação?”**, em virtude de ser **Coordenador do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) na Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Gabriela Neves**, objeto deste estudo. A pesquisa em questão será desenvolvida pela mestranda e pesquisadora Wanderléia Lopes Libório Figueiredo, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM, com a Escola onde trabalha ou com a Superintendência Regional de Ensino – SRE Diamantina.

O objetivo central desta pesquisa é analisar a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG, verificando se o mais tempo na escola ressignifica mais tempo de uma outra educação, tendo como recorte temporal o período de 2008 a 2016. Os objetivos específicos serão assim expressos: Identificar na SRE Diamantina as escolas públicas de educação básica da cidade de Diamantina-MG que aderiram ao PROETI; identificar e analisar como as escolas de educação básica da cidade de Diamantina-MG se organizaram para a adesão e implantação do PROETI e constatar se o “mais tempo” nas turmas pertencentes ao PROETI ressignifica mais tempo de uma outra educação, na percepção dos profissionais envolvidos no Projeto.

Caso você aceite o convite, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, que será gravada, cujo tempo será de aproximadamente duas horas. As perguntas referem-se à implantação e funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) na Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Gabriela Neves, no período de 2008 a 2016.

O risco relacionado com sua participação é mínimo, ou seja, pode ou não ocorrer no momento da entrevista algum constrangimento em responder a uma determinada pergunta.

No intuito de evitar tal situação, você poderá, a qualquer momento, optar em não responder à(s) pergunta(s) ou solicitar o fim da entrevista durante a sua realização.

Como benefício, a presente pesquisa tem o intuito de trazer elementos concretos que possibilitarão discussões sobre a realidade escolar no que se refere ao funcionamento das atividades escolares nas turmas pertencentes ao Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI).

Os resultados e análise desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, bem como utilizados em pesquisas futuras, entretanto os dados e informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A sua participação será voluntária, ou seja, não haverá remuneração com sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenador (a) do Projeto \_\_\_\_\_  
Endereço \_\_\_\_\_  
Telefone \_\_\_\_\_

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

---

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM  
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –  
Diamantina/MG CEP39100000  
Tel.: (38)3532-1240 –  
Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior  
Secretária: Ana Flávia de Abreu  
E-mail: [cep.secretaria@ufvjm.edu.br](mailto:cep.secretaria@ufvjm.edu.br) e/ou [cep@ufvjm.edu.br](mailto:cep@ufvjm.edu.br).

**ANEXO K - TCLE – COORDENADOR DO PROETI NA ESCOLA ESTADUAL  
PROF. JOSÉ AUGUSTO NEVES**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e**  
**Mucuri**  
**Comitê de Ética em Pesquisa**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: **“A implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG: mais tempo de uma outra educação?”**, em virtude de ser **Coordenador do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) na Escola Estadual Prof. José Augusto Neves**, objeto deste estudo. A pesquisa em questão será desenvolvida pela mestrande e pesquisadora Wanderléia Lopes Libório Figueiredo, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM, com a Escola onde trabalha ou com a Superintendência Regional de Ensino – SRE Diamantina.

O objetivo central desta pesquisa é analisar a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG, verificando se o mais tempo na escola ressignifica mais tempo de uma outra educação, tendo como recorte temporal o período de 2008 a 2016. Os objetivos específicos serão assim expressos: Identificar na SRE Diamantina as escolas públicas de educação básica da cidade de Diamantina-MG que aderiram ao PROETI; identificar e analisar como as escolas de educação básica da cidade de Diamantina-MG se organizaram para a adesão e implantação do PROETI e constatar se o “mais tempo” nas turmas pertencentes ao PROETI ressignifica mais tempo de uma outra educação, na percepção dos profissionais envolvidos no Projeto.

Caso você aceite o convite, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, que será gravada, cujo tempo será de aproximadamente duas horas. As perguntas referem-se à implantação e funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) na Escola Estadual Prof. José Augusto Neves, no período de 2008 a 2016.

O risco relacionado com sua participação é mínimo, ou seja, pode ou não ocorrer no momento da entrevista algum constrangimento em responder a uma determinada pergunta.

No intuito de evitar tal situação, você poderá, a qualquer momento, optar em não responder à(s) pergunta(s) ou solicitar o fim da entrevista durante a sua realização.

Como benefício, a presente pesquisa tem o intuito de trazer elementos concretos que possibilitarão discussões sobre a realidade escolar no que se refere ao funcionamento das atividades escolares nas turmas pertencentes ao Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI).

Os resultados e análise desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, bem como utilizados em pesquisas futuras, entretanto os dados e informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A sua participação será voluntária, ou seja, não haverá remuneração com sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenador (a) do Projeto \_\_\_\_\_  
Endereço \_\_\_\_\_  
Telefone \_\_\_\_\_

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

---

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM  
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –  
Diamantina/MG CEP39100000  
Tel.: (38)3532-1240 –  
Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior  
Secretária: Ana Flávia de Abreu  
E-mail: [cep.secretaria@ufvjm.edu.br](mailto:cep.secretaria@ufvjm.edu.br) e/ou [cep@ufvjm.edu.br](mailto:cep@ufvjm.edu.br).

**ANEXO L - TCLE – PROFESSOR DOS ALUNOS DO PROETI NA ESCOLA  
ESTADUAL PROF.<sup>a</sup> GABRIELA NEVES**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e**  
**Mucuri**  
**Comitê de Ética em Pesquisa**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: **“A implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG: mais tempo de uma outra educação?”**, em virtude de ser **Professor dos alunos que participam do PROETI na Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Gabriela Neves**, objeto deste estudo. A pesquisa em questão será desenvolvida pela mestranda e pesquisadora Wanderléia Lopes Libório Figueiredo, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM, com a Escola onde trabalha ou com a Superintendência Regional de Ensino – SRE Diamantina.

O objetivo central desta pesquisa é analisar a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG, verificando se o mais tempo na escola ressignifica mais tempo de uma outra educação, tendo como recorte temporal o período de 2008 a 2016. Os objetivos específicos serão assim expressos: Identificar na SRE Diamantina as escolas públicas de educação básica da cidade de Diamantina-MG que aderiram ao PROETI; identificar e analisar como as escolas de educação básica da cidade de Diamantina-MG se organizaram para a adesão e implantação do PROETI e constatar se o “mais tempo” nas turmas pertencentes ao PROETI ressignifica mais tempo de uma outra educação, na percepção dos profissionais envolvidos no Projeto.

Caso você aceite o convite, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, que será gravada, cujo tempo será de aproximadamente duas horas. As perguntas referem-se à implantação e funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) na Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Gabriela Neves, no período de 2008 a 2016.

O risco relacionado com sua participação é mínimo, ou seja, pode ou não ocorrer no momento da entrevista algum constrangimento em responder a uma determinada pergunta. No intuito de evitar tal situação, você poderá, a qualquer momento, optar em não responder à(s) pergunta(s) ou solicitar o fim da entrevista durante a sua realização.

Como benefício, a presente pesquisa tem o intuito de trazer elementos concretos que possibilitarão discussões sobre a realidade escolar no que se refere ao funcionamento das atividades escolares nas turmas pertencentes ao Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI).

Os resultados e análise desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, bem como utilizados em pesquisas futuras, entretanto os dados e informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A sua participação será voluntária, ou seja, não haverá remuneração com sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenador (a) do Projeto \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

---

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM  
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –  
Diamantina/MG CEP39100000  
Tel.: (38)3532-1240 –

Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior  
Secretária: Ana Flávia de Abreu

E-mail: [cep.secretaria@ufvjm.edu.br](mailto:cep.secretaria@ufvjm.edu.br) e/ou [cep@ufvjm.edu.br](mailto:cep@ufvjm.edu.br).

**ANEXO M - TCLE – PROFESSOR DOS ALUNOS DO PROETI NA ESCOLA  
ESTADUAL PROF. JOSÉ AUGUSTO NEVES**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e**  
**Mucuri**  
**Comitê de Ética em Pesquisa**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: **“A implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG: mais tempo de uma outra educação?”**, em virtude de ser **Professor dos alunos que participam do PROETI na Escola Estadual Prof. José Augusto Neves**, objeto deste estudo. A pesquisa em questão será desenvolvida pela mestranda e pesquisadora Wanderléia Lopes Libório Figueiredo, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM, com a Escola onde trabalha ou com a Superintendência Regional de Ensino – SRE Diamantina.

O objetivo central desta pesquisa é analisar a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG, verificando se o mais tempo na escola ressignifica mais tempo de uma outra educação, tendo como recorte temporal o período de 2008 a 2016. Os objetivos específicos serão assim expressos: Identificar na SRE Diamantina as escolas públicas de educação básica da cidade de Diamantina-MG que aderiram ao PROETI; identificar e analisar como as escolas de educação básica da cidade de Diamantina-MG se organizaram para a adesão e implantação do PROETI e constatar se o “mais tempo” nas turmas pertencentes ao PROETI ressignifica mais tempo de uma outra educação, na percepção dos profissionais envolvidos no Projeto.

Caso você aceite o convite, sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada, que será gravada, cujo tempo será de aproximadamente duas horas. As perguntas referem-se à implantação e funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) na Escola Estadual Prof. José Augusto Neves, no período de 2008 a 2016.

O risco relacionado com sua participação é mínimo, ou seja, pode ou não ocorrer no momento da entrevista algum constrangimento em responder a uma determinada pergunta. No intuito de evitar tal situação, você poderá, a qualquer momento, optar em não responder à(s) pergunta(s) ou solicitar o fim da entrevista durante a sua realização.

Como benefício, a presente pesquisa tem o intuito de trazer elementos concretos que possibilitarão discussões sobre a realidade escolar no que se refere ao funcionamento das atividades escolares nas turmas pertencentes ao Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI).

Os resultados e análise desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, bem como utilizados em pesquisas futuras, entretanto os dados e informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

A sua participação será voluntária, ou seja, não haverá remuneração com sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenador (a) do Projeto \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

---

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM  
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –  
Diamantina/MG CEP39100000  
Tel.: (38)3532-1240 –

Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior  
Secretária: Ana Flávia de Abreu

E-mail: [cep.secretaria@ufvjm.edu.br](mailto:cep.secretaria@ufvjm.edu.br) e/ou [cep@ufvjm.edu.br](mailto:cep@ufvjm.edu.br).



**ANEXO N - AUTORIZAÇÃO PARA USO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE**  
**(Carta de Instituição Co-Participante)**

Eu, Leonardo Aparecida Soares, ocupante do cargo de Superintendente Regional de Ensino de Diamantina, autorizo a realização nesta SRE de Diamantina e nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Diamantina que participam do PROETI, da pesquisa intitulada **A implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG: mais tempo de uma outra educação?**, sob a responsabilidade do pesquisador Wanderléia Lopes Libório Figueiredo, tendo como objetivo primário analisar a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) como política pública em escolas de educação básica em Diamantina-MG, verificando se o mais tempo na escola ressignifica mais tempo de uma outra educação, tendo como recorte temporal o período de 2008 a 2016.

Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro.

Declaro ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia da segurança e bem-estar.

Diamantina, 30 de agosto de 2016.

Assinatura e carimbo do responsável institucional